

M

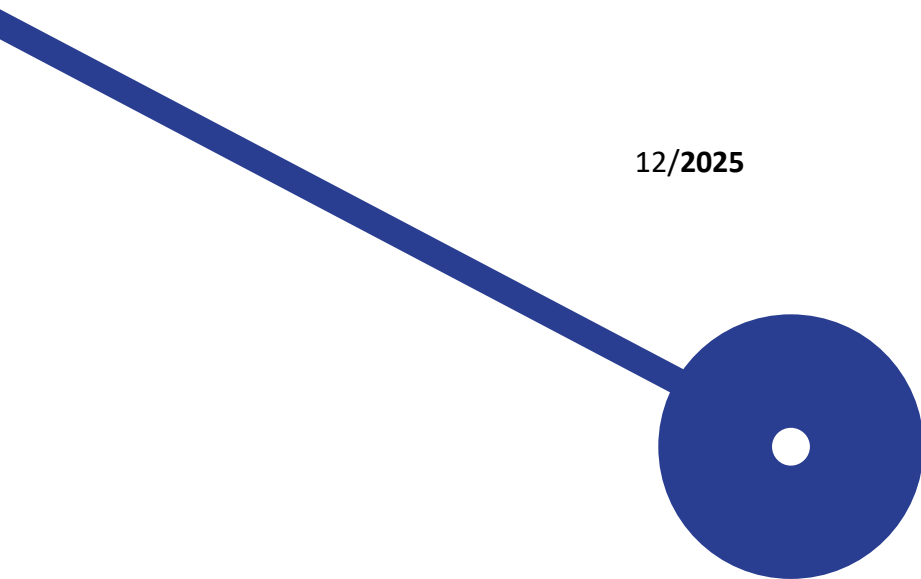
MESTRADO

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Caminhos da Gestão Escolar para a Inclusão de Alunos Migrantes

Maria José Moreira da Silva Ferreira

12/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria José Moreira da Silva Ferreira

**Caminhos da Gestão Escolar para a Inclusão de Alunos
Migrantes**

Um estudo das Políticas e Metodologias Pedagógicas

Trabalho de Projeto

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Orientação: Prof.^(a) Doutor(a) Paula Romão

Porto, dezembro de 2025

Este projeto é dedicado a todos os profissionais que diariamente trabalham e acolhem os
alunos e suas famílias migrantes.

Aqui está o exemplo de uma realidade escolar, semelhante a muitas, que se repetem
pelas escolas do nosso país.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, marido e aos meus três filhos, pela compreensão demonstrada no decorrer destes últimos dois anos. Sem a vossa tolerância e encorajamento esta aventura ficaria sem fim.

Um muito obrigada à amiga e colega Sónia Calçada, pelo companheirismo, resiliência e leveza que incutiu nesta jornada.

Por fim, quero agradecer e enaltecer o espírito desafiador, confiante e incentivador, com que a orientadora/ professora Dr.^a Paula Romão me impulsionou e encorajou na realização deste Projeto. A confiança e empreendedorismo que transmite galvaniza qualquer desânimo ou sentido de desorientação.

RESUMO ANALÍTICO

O estudo investiga o papel da gestão escolar na inclusão de alunos migrantes, analisando estratégias, desafios e boas práticas que promovem um ambiente educativo equitativo e culturalmente inclusivo. O objetivo é compreender de que modo a gestão escolar pode fomentar a integração plena destes alunos e garantir uma resposta eficaz à crescente diversidade cultural.

A pesquisa adota uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos, com foco num estudo de caso no AE RTS. A recolha de dados será realizada através de inquéritos estruturados às lideranças escolares, docentes e Pessoal Não Docente (PND), além da análise das políticas institucionais e normativos legais sobre educação inclusiva.

Espera-se identificar fatores que favorecem ou dificultam a inclusão, como a formação dos profissionais escolares, a disponibilidade de recursos e as relações entre a escola e as famílias dos alunos migrantes. A pesquisa também procura destacar práticas inovadoras de gestão que possam promover a equidade educativa e a participação ativa da comunidade escolar.

O estudo aponta para a necessidade de uma gestão escolar mais proativa, baseada na articulação entre políticas públicas, capacitação docente e envolvimento da comunidade. Os resultados poderão contribuir para a implementação de programas de formação contínua e o desenvolvimento de planos estratégicos específicos para o acolhimento de alunos migrantes, fortalecendo a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Inclusão; Alunos Migrantes; Diversidade Cultural; Equidade Educativa.

ABSTRACT

The study investigates the role of school management in the inclusion of migrant students, analysing strategies, challenges and good practices that promote an equitable and culturally inclusive educational environment.

The aim is to understand how school management can foster the full integration of these students and ensure an effective response to growing cultural diversity.

The research adopts a mixed approach, combining qualitative and quantitative methods, focusing on a case study of a school cluster. Data collection will be carried out through structured surveys of school leaders, teachers and non-teaching staff, in addition to the analysis of institutional policies and legal regulations on inclusive education.

It is expected to identify factors that favour or hinder inclusion, such as the training of school professionals, the availability of resources and the relationships between the school and the families of migrant students. The research also seeks to highlight innovative management practices that can promote educational equity and the active participation of the school community.

The study points to the need for more proactive school management, based on the articulation between public policies, teacher training, and community involvement. The results may contribute to the implementation of continuing education programmes and the development of specific strategic plans for welcoming migrant students, strengthening the construction of a more inclusive and equitable education system.

Keywords: School Management; Inclusion; Migrant Students; Cultural Diversity; Educational Equity.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Instrumentos Internacionais de Referência para a Educação Inclusiva	13
Tabela 2 - Enquadramento Legal Nacional Educação Inclusiva	13
Tabela 3 - Alinhamento Problema de Investigação, Objetivos, Questões e Técnicas de Recolha.....	15
Tabela 4 - Alunos Migrantes no AE RTS Ano Letivo 2024/2025.....	18
Tabela 5 - Formato Geral dos Inquéritos por Questionário	27
Tabela 6 – Docentes por Ciclo de Ensino	31
Tabela 7 – Análise de conteúdo (Bardin).....	32
Tabela 8 – Respostas PD e TE, mediante os Itens de Likert	42
Tabela 9 – PND por categoria profissional.....	48
Tabela 10 - Respostas PND, mediante os Itens de Likert.....	49
Tabela 11 - Plano Ação – Inclusão de alunos Migrantes (ferramenta 5W4H).....	66
Tabela 12 – Avaliação/Monitorização do Plano de Ação	69
Tabela 13 - Indicadores de Risco e Estratégias de Mitigação	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema Concetual/Quadro teórico	16
Figura 2 - Distribuição por Género Docentes e Técnicos Especializados	34
Figura 3 - Formação em Inclusão e Diversidade Cultural (por género).....	35
Figura 4 – Perceções Práticas Inclusivas e Interculturais	35
Figura 5 – Padrões e Palavras mais frequentes	36
Figura 6 – Dificuldades diagnosticadas	37
Figura 7 – Sugestões de Estratégias	38
Figura 8 – Sugestões de Formação	38
Figura 9 – Resultado dos IQ do PD e TE	41
Figura 10 - Matriz da correlação PD e TE	44
Figura 11 – Resposta aos IQ do PND	49
Figura 12 - Matriz de correlação de Pearson PND	51
Figura 13 – Análise Comparativa IQ do PD e PND	55
Figura 14 - Alfa de Cronbach por Dimensão PD e PND	58
Figura 15 - Alfa de Cronbach por Dimensão Temática.....	59

LISTA DE SIGLAS

ACM – Alto Comissariado para as Migrações

AE – Agrupamento de Escolas

AIMA – Agência para a Integração, Migrações e Asilo

CEFAE – Centro de Formação de Associação de Escolas

CRP – Constituição da República Portuguesa

DGAE – Direção Geral da Administração Escolar

DEGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EI – Educação Inclusiva

GAMAF – Gabinete de Apoio aos Alunos e Famílias

IGeFE – Instituto de Gestão Financeira da Educação, I. P.

IQ – Inquérito por Questionário

MESAI – Medidas Educativas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PE – Projeto Educativo

PD – Pessoal Docente

PLA – Português Língua de Acolhimento

PLNM – Português Língua Não Materna

PND – Pessoal Não Docente

PTE – Plano Tecnológico Educativo

QTRE – Quadro Teórico de Referência do Estudo

RGPD – Regulamento Geral da Proteção de Dados

RI – Regulamento Interno

RTS – Nome fictício do Agrupamento de Escolas em estudo

TE – Técnicos Especializados

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UO – Unidade Orgânica

ÍNDICE

1.	INTRODUÇÃO.....	1
2.	QUESTÃO PROBLEMA.....	5
2.1.	RAZÕES DA ESCOLHA DO PROBLEMA.....	5
2.2.	PERCEÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE O PAPEL DA LIDERANÇA ESCOLAR.....	5
2.3.	AS CONDIÇÕES ORGANIZACIONAIS QUE FAVORECEM E AS QUE DIFICULTAM UMA GESTÃO INCLUSIVA	6
3.	JUSTIFICAÇÃO EMPÍRICA	7
3.1.	RESPONSABILIDADE ÉTICA E MORAL.....	8
4.	QUADRO TEÓRICO-LEGAL.....	10
4.1.	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA FACE À DIVERSIDADE CULTURAL	10
4.2.	A FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS INTERCULTURAIS	11
4.3.	QUADRO LEGAL E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	12
4.4.	A GESTÃO ESCOLAR COMO LIDERANÇA.....	14
4.5.	DESAFIOS, BOAS PRÁTICAS E CONVERGÊNCIA TEÓRICO-PRÁTICA.....	14
4.6.	QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA DO ESTUDO.....	16
5.	APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO LOCAL (ESTUDO DE CASO)	17
5.1.	RECURSOS HUMANOS	19
6.	OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	23
6.1.	OBJETIVOS DO PROJETO.....	23
6.2.	DIMENSÕES DE ANÁLISE DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	24
6.3.	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	25
6.4.	ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO	26
6.5.	PARTICIPANTES E UNIVERSO DE ESTUDO.....	30
6.6.	TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS.....	31
7.	TRATAMENTO DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO (IQ).....	34
7.1.	IQ DIRIGIDO AO PESSOAL DOCENTE E TÉCNICOS SUPERIORES/ESPECIALIZADOS	34
7.2.	TRATAMENTO DOS INQUÉRITOS DO PESSOAL NÃO DOCENTE	48

7.3.	ANÁLISE DA CONFIABILIDADE DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO	57
8.	PLANO DE AÇÃO ESTRATÉGICO	61
8.1.	AVALIAÇÃO E MONITORIZAÇÃO DO PLANO	69
9.	CONCLUSÕES	72

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado "Caminhos da Gestão Escolar para a Inclusão de Alunos Migrantes", integra-se no âmbito do Mestrado em Administração das Organizações Educativas da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. O estudo centra-se na análise do papel da gestão escolar na promoção de práticas inclusivas, num contexto educativo cada vez mais marcado pela diversidade linguística e cultural.

A intensificação dos fluxos migratórios nas sociedades contemporâneas tem transformado significativamente a composição das comunidades escolares. Embora existam diversos mecanismos legais e políticas educativas que promovem a inclusão, a investigação sobre o papel concreto da gestão escolar na integração de alunos migrantes permanece escassa no contexto português. Torna-se pertinente aprofundar o modo como as lideranças escolares contribuem para transformar a diversidade em valor educativo, garantindo respostas de organização eficazes e sensíveis às diferenças culturais.

Neste enquadramento, coloca-se a questão central que orienta o presente estudo: De que modo a gestão escolar pode promover práticas inclusivas eficazes na integração de alunos migrantes?

O objetivo geral consiste em capacitar os recursos humanos de um agrupamento de escolas, o AE RTS, com vista a harmonizar a inclusão de alunos migrantes, fomentando uma cultura de escola sustentável e inclusiva. Este propósito desdobra-se em três objetivos específicos: identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais de educação; auscultar as práticas pedagógicas e perceções da comunidade escolar sobre a diversidade cultural e étnica; desenvolver um plano de ação que promova a diversidade cultural, as práticas pedagógicas inclusivas e a comunicação intercultural.

O estudo assenta numa metodologia mista, de tipo convergente paralelo baseado em Creswell (2014), que combina dados quantitativos, recolhidos através de Inquéritos por Questionário (IQ), com dados qualitativos, obtidos por meio de análise documental e respostas abertas. Esta opção metodológica, sustentada na triangulação de dados segundo Flick (2018), permite conjugar a objetividade dos indicadores estatísticos com a riqueza

das percepções individuais, oferecendo uma compreensão contextualizada da inclusão em contexto escolar.

O AE escolhido para este estudo, em virtude da sua crescente diversidade cultural e da existência de práticas de acolhimento formalizadas, torna-o um campo empírico relevante para esta investigação. O público-alvo integra os 134 profissionais do agrupamento: docentes, técnicos especializados, assistentes operacionais, assistentes técnicos e direção escolar, selecionados através de uma amostragem intencional assente em Creswell (2014).

O trabalho estrutura-se em nove capítulos que articulam enquadramento teórico, análise empírica e plano de intervenção. A estrutura do trabalho foi organizada de forma a proporcionar uma leitura coerente, fluída, fundamentada, tendo em vista as várias dimensões do problema da investigação.

O Capítulo 1, Introdução, esclarece as bases do estudo, definindo a abrangência do problema, os objetivos gerais, os objetivos específicos, as questões de investigação, a relevância do tema e a estrutura do trabalho. Esta introdução justifica a pertinência do estudo e traça o enquadramento concetual e contextual, constituindo-se como ponto de partida para a construção do conhecimento desenvolvido nos capítulos seguintes.

O Capítulo 2, Quadro Teórico-Legal, apresenta a fundamentação teórica e normativa que sustenta a investigação. Este capítulo está organizado de modo a focar eixos analíticos de grande importância que se encontram relacionados entre si. Desta forma, será analisado o papel da educação inclusiva perante a diversidade cultural, a formação docente e as práticas interculturais, a gestão escolar e a liderança inclusiva, o quadro legal internacional e nacional que suporta a inclusão de alunos migrantes. Estabelecer uma análise crítica comparativa entre autores e teorias será uma prática recorrente, para permitir e identificar convergências e tensões concetuais relevantes que nos despertem para a análise aprofundada da realidade em estudo.

O Capítulo 3 aborda o Enquadramento Contextual do AE RTS, caracteriza a realidade sociocultural, organizacional e educativa do agrupamento onde o estudo foi desenvolvido. No mesmo apresentam-se os dados relevantes sobre o perfil dos profissionais, a

composição do corpo discente, os recursos existentes e as práticas já implementadas no domínio da inclusão. Esta contextualização empírica fundamenta a pertinência da escolha do campo de estudo e reforça a ligação entre teoria e prática.

As Opções Metodológicas fazem parte do Capítulo 4, onde se descrevem detalhadamente os passos de investigação adotados, justificando-se a opção por uma abordagem mista e convergente. Neste capítulo, especificam-se os instrumentos de recolha de dados, os participantes, os procedimentos éticos e as técnicas de análise utilizadas. Este capítulo assegura a transparência e o rigor do percurso metodológico, estabelecendo as condições para a validação dos resultados apresentados posteriormente.

Já o Capítulo 5, Caracterização dos Participantes e do Processo de Recolha de Dados, foca a descrição detalhada do universo de estudo, o perfil dos profissionais envolvidos, bem como o planeamento, aplicação e organização dos instrumentos utilizados. Este capítulo serve de ponte entre o enquadramento metodológico e a análise dos dados.

O Capítulo 6, Análise e Interpretação dos Dados, apresenta os principais resultados obtidos, organizando-os em função das questões de investigação e dos objetivos do estudo. Os dados quantitativos e qualitativos são analisados de forma articulada Flick (2018), permitindo uma leitura aprofundada das perceções, práticas e desafios identificados pelos profissionais de educação no que respeita à inclusão de alunos migrantes. Esta análise é enriquecida por cruzamentos com os referenciais teóricos apresentados no Capítulo 2.

A Discussão dos Resultados, Capítulo 7, confronta os dados obtidos com a literatura e quadro legal analisado, aprofundando a compreensão do papel da gestão escolar nas dinâmicas inclusivas. São identificadas implicações, potencialidades e limitações das práticas analisadas.

O Capítulo 8, apresenta uma Proposta de Intervenção, traduzindo os resultados da investigação que serão no futuro tidos em consideração na estruturação e planeamento de um plano de ação, sob uma proposta fundamentada nas evidências empíricas e, ao mesmo tempo orientada para uma melhoria contínua.

Por fim, no Capítulo 9, Conclusões, sintetiza-se as principais considerações finais do estudo, refletindo sobre os contributos teóricos e práticos da investigação. É neste capítulo que se discute as limitações do trabalho realizado, que se apontam caminhos para futuras investigações e sublinha a importância da gestão escolar como elemento transformador na construção de escolas verdadeiramente inclusivas.

Espera-se que os resultados contribuam para o avanço do conhecimento sobre a gestão escolar inclusiva em Portugal e ofereçam orientações práticas para políticas educativas que impulsionem a formação de lideranças cada vez mais apoiadas e que apoiem os seus profissionais nos processos de inclusão.

2. QUESTÃO PROBLEMA

O presente estudo procura compreender, mas sobretudo responder à questão: De que modo a gestão escolar pode promover práticas inclusivas eficazes para a integração de alunos migrantes?

O AE RTS, cuja realidade constitui um campo empírico particularmente relevante para a análise desta problemática é, intencionalmente, o laboratório de reflexão prática deste estudo. O desafio prende-se em compreender as especificidades socioculturais, organizacionais e educativas que influenciam as práticas de inclusão de alunos migrantes matriculados nesta UO. Para tal torna-se imperativo que se faça uma reflexão sobre o papel dos líderes escolares enquanto agentes de mudança.

2.1. RAZÕES DA ESCOLHA DO PROBLEMA

A escolha deste problema baseia-se “*à priori*” na realidade com que nos deparamos nas escolas e a necessidade de apoiar os profissionais da educação para garantir a inclusão de alunos migrantes. A capacitação adequada destes profissionais pode ter um impacto positivo significativo na comunidade escolar e no sucesso académico dos alunos migrantes, tornando este processo harmonioso com uma resposta equitativa de qualidade. Apesar das políticas inclusivas em vigor, a investigação sobre o papel da gestão escolar na integração de alunos migrantes permanece limitada no contexto português.

2.2. PERCEÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE O PAPEL DA LIDERANÇA ESCOLAR

As práticas de gestão mais eficazes na integração de alunos, especialmente os migrantes, assentam numa abordagem colaborativa e participativa que envolve todos os membros da comunidade educativa. A implementação de planos de acolhimento e tutoria, o reforço do apoio linguístico e a valorização das identidades culturais dos alunos são estratégias fundamentais. Além disso, uma gestão que promova a formação contínua dos docentes

em educação intercultural e a articulação com entidades locais (autarquias, associações de pais, instituições e serviços sociais), demonstra ser particularmente eficaz na criação de uma rede de suporte integrada. Estas práticas refletem uma visão da escola como espaço de inclusão social e cultural, onde a diferença é encarada como um recurso pedagógico.

Os profissionais de educação tendem a reconhecer na liderança escolar um elemento determinante para a consolidação de práticas inclusivas. Uma liderança democrática e transformadora que incentive a reflexão crítica e a partilha de responsabilidades contribui significativamente para a construção de uma cultura organizacional aberta à diversidade. Quando os líderes escolares demonstram sensibilidade intercultural e capacidade de escuta ativa, favorecem a confiança, o sentimento de pertença e o compromisso coletivo em torno de uma missão comum, ou seja, a inclusão efetiva de todos os alunos. Por outro lado, lideranças centradas apenas na gestão administrativa, tendem a limitar a inovação pedagógica e a reduzir o impacto das políticas inclusivas.

2.3. AS CONDIÇÕES ORGANIZACIONAIS QUE FAVORECEM E AS QUE DIFICULTAM UMA GESTÃO INCLUSIVA

Nesta linha de pensamento, as condições organizacionais que favorecem uma gestão inclusiva incluem a existência de uma cultura escolar colaborativa, tempos de trabalho partilhado para planificação e reflexão, bem como recursos humanos e materiais adequados. O apoio institucional, a estabilidade das equipas pedagógicas e a autonomia na gestão curricular e financeira são igualmente fatores facilitadores. Contudo, a sobrecarga burocrática, a escassez de recursos e a falta de formação específica poderão constituir obstáculos persistentes à implementação de uma verdadeira política de inclusão.

Assim, a eficácia da gestão escolar depende não apenas da liderança e das práticas adotadas internamente na UO mas também do enquadramento organizacional e político que sustenta as ações educativas (enquadramento legal).

3. JUSTIFICAÇÃO EMPÍRICA

Apesar do quadro legislativo e das políticas educativas portuguesas promoverem a inclusão e a igualdade de oportunidades, a realidade das práticas escolares, especialmente nas escolas que acolhem alunos migrantes, continua a revelar desafios significativos.

No AE RTS, tem-se verificado um aumento expressivo de alunos provenientes de contextos migratórios diversos (17 nacionalidades), o que impõe novas exigências à gestão escolar, nomeadamente nos domínios da organização pedagógica, da mediação intercultural e da formação do PD e PND.

Neste contexto, a realização do presente estudo justifica-se pela necessidade de compreender de que forma a gestão escolar contribui para a criação de práticas efetivamente inclusivas, identificando estratégias, dificuldades e potencialidades no contexto empírico analisado.

A formação contínua dos professores e dos restantes profissionais de educação assume um papel determinante na promoção de práticas inclusivas e na melhoria da integração de alunos migrantes. Diversos estudos demonstram que profissionais devidamente capacitados e confiantes tendem a adotar abordagens pedagógicas mais eficazes, criativas e adaptadas à diversidade das comunidades escolares, contribuindo assim para a construção de ambientes de aprendizagem mais equitativos, onde se reduzem as disparidades educativas.

Investigações nacionais e internacionais, como as de Darling-Hammond et al. (2017), da OCDE (2018) e da Comissão Europeia (2019), evidenciam uma relação direta entre a formação contínua, a adoção de práticas inclusivas e a melhoria dos resultados escolares dos alunos migrantes. Estes trabalhos demonstram empiricamente que profissionais com formação adequada, docentes e não docentes, tendem a recorrer a metodologias diferenciadas, a inovar nas suas estratégias de atuação e a promover ambientes de aprendizagem e de convivência favoráveis à equidade e ao sucesso de todos os alunos.

Estas análises distinguem-se pelo rigor científico e pela credibilidade académica que as sustentam, assegurando que as conclusões se baseiam em dados validados e não em perceções subjetivas. A sua relevância prática é igualmente significativa, uma vez que as recomendações apresentadas resultam de evidências observadas em diversos contextos educativos, legitimando a sua adaptação à realidade portuguesa.

Assim, o presente estudo propõe analisar, de forma exploratória, as perceções e práticas inclusivas do PD e PND do AE RTS, através da aplicação de instrumentos de avaliação da qualidade (IQ). Esta abordagem permitirá aprofundar a compreensão das dinâmicas institucionais que influenciam a inclusão escolar, e validar, com base em dados concretos, o impacto da formação e das práticas educativas na construção de uma escola mais justa, inclusiva e sensível à diversidade cultural.

3.1. RESPONSABILIDADE ÉTICA E MORAL

A educação enquanto direito humano fundamental está consagrada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e reafirmada na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989). Estas declarações sublinham que cabe às instituições educativas a responsabilidade ética e social de assegurar que todos os alunos, independentemente da sua origem, tenham acesso a uma educação de qualidade.

No caso particular dos alunos migrantes, a literatura evidencia que as escolas são protagonistas centrais na redução das desigualdades sociais e na eliminação de práticas discriminatórias. Segundo Lopes (2008), garantir igualdade de oportunidades educativas não é apenas uma obrigação normativa, mas uma questão de justiça social e de respeito pelos direitos humanos.

De forma complementar, a UNESCO (2009) defende que políticas de inclusão escolar são indispensáveis para assegurar equidade e coesão social, salientando que práticas discriminatórias, sejam explícitas ou implícitas, devem ser sistematicamente combatidas, pois comprometem tanto o desenvolvimento individual dos alunos como a harmonia social.

Estudos empíricos da OCDE (2015) e Comissão Europeia (2019) mostram que sistemas educativos inclusivos, não só promovem melhores resultados académicos de alunos migrantes, como também contribuem para a redução de tensões sociais e para a valorização da diversidade cultural. Assim, garantir o direito à educação de qualidade é uma responsabilidade ética das instituições educativas, mas também uma estratégia eficaz de integração social.

4. QUADRO TEÓRICO-LEGAL

A inclusão de alunos migrantes no sistema educativo português constitui um dos desafios mais complexos e relevantes do momento, implicando não apenas políticas de acesso, mas também de participação efetiva e reconhecimento cultural.

Particularmente no caso do AE RTS, situado na região litoral/norte de Portugal, abrangendo uma área geográfica dispersa, que integra na sua comunidade educativa famílias de contextos socioculturais diversificados, refletindo-se numa heterogeneidade cultural.

A presente revisão teórica legal tem como objetivo enquadrar os principais fundamentos conceituais, pedagógicos e normativos que sustentam a realidade do estudo, articulando as dimensões de educação inclusiva, diversidade cultural, gestão/liderança escolar e formação docente.

4.1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA FACE À DIVERSIDADE CULTURAL

Perante esta crescente multiculturalidade, a inclusão ultrapassa a mera integração física de alunos nas escolas, como se poderá constatar no contexto em estudo, exigindo uma abordagem multidimensional que contemple fatores pedagógicos, sociais e culturais. Como defendem Ainscow et al. (2006), a inclusão é um processo contínuo que procura identificar e remover barreiras à aprendizagem, garantindo que todos os alunos participem plenamente no ambiente escolar. Em contrapartida, Roldão (2019) sublinha que a inclusão requer uma transformação organizacional e pedagógica, na qual a gestão escolar desempenha um papel de liderança na promoção da inovação e da equidade.

Enquanto Booth e Ainscow (2011) enfatizam a adaptação do sistema às diferenças dos alunos, Roldão (2009) e Fulan (2007) apontam a liderança transformacional como motor para essa adaptação, destacando que sem liderança não há mudança sustentada. Assim, a inclusão torna-se simultaneamente uma questão pedagógica e organizacional: envolve

tanto o repensar das práticas de ensino, como a redefinição das estruturas de decisão e coordenação escolar. Pouco a pouco a gestão/liderança tem recorrido aos ideais destes investigadores, havendo avanços e recuos que se prendem com questões interculturais que a educação inclusiva pretende amenizar, mas nem sempre com sucesso.

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018 , alterado pelo Decreto-Lei n.º 116/2019, estabelece o quadro normativo da educação inclusiva, definindo princípios de personalização do ensino e participação comunitária. Este diploma traduz juridicamente a visão de Booth e Ainscow (2011), ao reconhecer que a diversidade deve ser tratada como um recurso educativo e não como uma limitação. Na teoria esta ideia é com certeza uma mais valia, mas esbarra com questões curriculares intransponíveis, que exigem o mesmo a todos e das quais se tem que prestar contas no final dos ciclos de ensino (provas e exames nacionais).

Como pode a escola ser intitulada como um espaço de pertença e aprendizagem, onde a heterogeneidade cultural é vista como oportunidade, quando existem condicionantes que constroem essa harmonia.

4.2. A FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS INTERCULTURAIS

De modo a se poder dar uma resposta capaz a esta necessidade, vários são os analistas e pedagogos que defendem que a eficácia da inclusão depende, em grande medida, da formação dos profissionais da educação.

Ao longo dos anos publicam-se artigos e estudos que se complementam através da análise efetuada em diversas áreas. Na opinião de Slee (2018), a inclusão não se deve apenas a uma questão de acesso, mas de participação significativa e de sentimento de pertença; por seu lado Ainscow (2005) e Booth e Ainscow (2011) defendem que as escolas inclusivas devem adaptar-se às necessidades dos alunos e não o inverso, uma visão que contrasta com modelos tradicionais centrados na normalização (proporcionar o mesmo a todos,

independentemente do seu *know-how*). Nos seus estudos Fullan (2017) defende que a ação do líder educativo conjuga e sustenta essas transformações, estimulando uma cultura de colaboração e reflexão crítica. Por sua vez, Bourdieu (1986), através da Teoria do Capital Cultural, perspetiva uma leitura sociológica complementar, que os alunos trazem consigo diferentes formas de capital simbólico e cultural que a instituição tende, muitas vezes, a desvalorizar. A integração cultural dos migrantes implica reconhecer e legitimar os saberes prévios que estes alunos possuem. Ora vejamos Banks (2004, 2007) amplia esta perspetiva ao defender uma pedagogia multicultural crítica que não se limita à tolerância, mas procura transformar o currículo para refletir a diversidade de experiências humanas.

Em convergência com estas ideias, Ladson-Billings (1995) e Gay (2000) sustentam a Teoria da Responsabilidade Cultural, segundo a qual o ensino deve refletir as realidades socioculturais dos alunos, favorecendo o sucesso académico e o bem-estar emocional.

A gestão escolar, neste quadro, assume o papel de mediadora e facilitadora da mudança pedagógica, criando condições para a formação contínua, a partilha de práticas e a valorização da diversidade, como elemento estruturante da escola. Mas, para agir neste sentido tem de suportar a sua ação no enquadramento legal que sustenta a sua ação.

4.3. QUADRO LEGAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

A consolidação de uma escola inclusiva é também um compromisso jurídico e político, não só das premissas nacionais, como o Plano Nacional de Combate ao Insucesso Escolar, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o Plano de Ação para as Migrações, mas também da adoção de estratégias internacionais levadas a cabo pela União Europeia (UE) e pela UNESCO, que delinearam o perfil, as competências e aporte destes técnicos que agora começam a chegar às escolas, para apoiar os alunos migrantes (a UO em estudo ainda não beneficia dessa medida).

No plano internacional, destacam-se os seguintes marcos:

Tabela 1*Instrumentos Internacionais de Referência para a Educação Inclusiva*

Instrumento Internacional	Contributo Principal
Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)	Direito universal à educação e igualdade de acesso.
Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)	Proteção do direito à educação e à identidade cultural.
Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)	Afirma o princípio da escola inclusiva para todos.
Convenção Internacional contra a Discriminação Racial (1965)	Garante o acesso igualitário à educação.
Relatórios UNESCO (2019-2020)	Reforçam a importância da interculturalidade e da cidadania global.

No contexto nacional, os principais normativos que orientam a educação inclusiva são:

Tabela 2*Enquadramento Legal Nacional Educação Inclusiva*

Diploma Nacional	Contributo para a Inclusão
Constituição da República Portuguesa (Art. 74.º)	Direito à educação e à cultura.
Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86)	Princípios orientadores da educação democrática.
Decreto-Lei n.º 54/2018 (alterado pelo DL 116/2019)	Regime jurídico da educação inclusiva.
Decreto-Lei n.º 55/2018	Currículo flexível e medidas de suporte à aprendizagem.
Lei n.º 46/2006 (Não Discriminação)	Igualdade de tratamento e combate ao racismo.
Portaria n.º 278/2023	Inclusão como eixo estruturante no ensino secundário.
Plano Nacional “Portugal Mais Igual” (2021-2025)	Formação de professores e combate à discriminação.

Este enquadramento legal, especificado na Tabela 2 – *Enquadramento Legal Nacional Educação Inclusiva*, reflete uma convergência entre o plano teórico e normativo, onde a

inclusão é reconhecida não apenas como direito, mas como responsabilidade partilhada pelas instituições educativas.

4.4. A GESTÃO ESCOLAR COMO LIDERANÇA

A liderança escolar é um elemento crucial para traduzir os princípios legais e teóricos em práticas efetivas. Autores como Leithwood e Jantzi (2006) afirmam que a liderança inclusiva combina competência técnica com sensibilidade social e cultural, promovendo uma visão partilhada da escola como comunidade. Já Fullan (2007), como anteriormente referido, destaca o líder enquanto agente de mudança, capaz de mobilizar os recursos humanos e criar uma cultura de aprendizagem colaborativa.

Estudos recentes em Portugal, como os da PORDATA (2021), evidenciam que as escolas com gestão participativa e colaborativa registam melhores índices de inclusão e sucesso dos alunos migrantes. O AE RTS, enquanto contexto empírico deste estudo, representa um exemplo concreto de como estas dinâmicas se materializam, sendo o seu contexto analisado face às práticas inclusivas e à gestão intercultural.

A escola, sob estas características, é entendida como espaço de integração social e cultural, assumindo o papel de mediadora entre os diferentes elementos da comunidade. De acordo com a UNESCO (2020), as instituições educativas devem funcionar como ambientes seguros, justos e culturalmente sensíveis, capazes de combater o preconceito e promover o diálogo intercultural. Em Portugal, o Plano Nacional para as Migrações (AIMA, 2021-2023) reforça essa visão, defendendo a articulação entre escola, serviços sociais e famílias.

4.5. DESAFIOS, BOAS PRÁTICAS E CONVERGÊNCIA TEÓRICO-PRÁTICA

Apesar do avanço das políticas e do discurso inclusivo, persistem desafios estruturais, como as barreiras na linguagem, os hábitos culturais, a insuficiente formação específica e a escassez de recursos humanos e técnicos (Gonçalves & Trindade, 2020). Contudo, emergem também as boas práticas, como a criação de gabinetes de apoio ao aluno

migrante, programas de tutoria e mentoria, parcerias com a figura recente dos mediadores culturais e os planos de acolhimento personalizados.

Como refere Santos (2018), a escola deve ser um espaço de reconhecimento, onde as identidades culturais são valorizadas e não invisibilizadas. A gestão escolar inclusiva deve transformar a diversidade em capital coletivo, promovendo a justiça social e fortalecendo a coesão comunitária. O papel da liderança, da formação contínua e da colaboração interprofissional torna-se essencial para converter os princípios da inclusão em ações concretas e sustentáveis.

Tabela 3

Alinhamento Problema de Investigação, Objetivos, Questões e Técnicas de Recolha

Problema de Investigação	Objetivo Específico	Questão de Investigação	Técnica de Recolha Associada
Práticas de gestão escolar na Inclusão de alunos migrantes	Analisar necessidades de formação dos recursos humanos	Que lacunas formativas existem na comunidade educativa?	Questionários (PD e PND)
Eficácia das práticas inclusivas	Avaliar práticas e perceções sobre inclusão	Como são percebidas e aplicadas as práticas pedagógicas inclusivas?	Questionários e análise documental
Estratégias futuras de gestão e liderança inclusiva	Propor novas ações para fortalecer a integração	Que estratégias de gestão e liderança podem promover maior inclusão?	Questões abertas e análise qualitativa

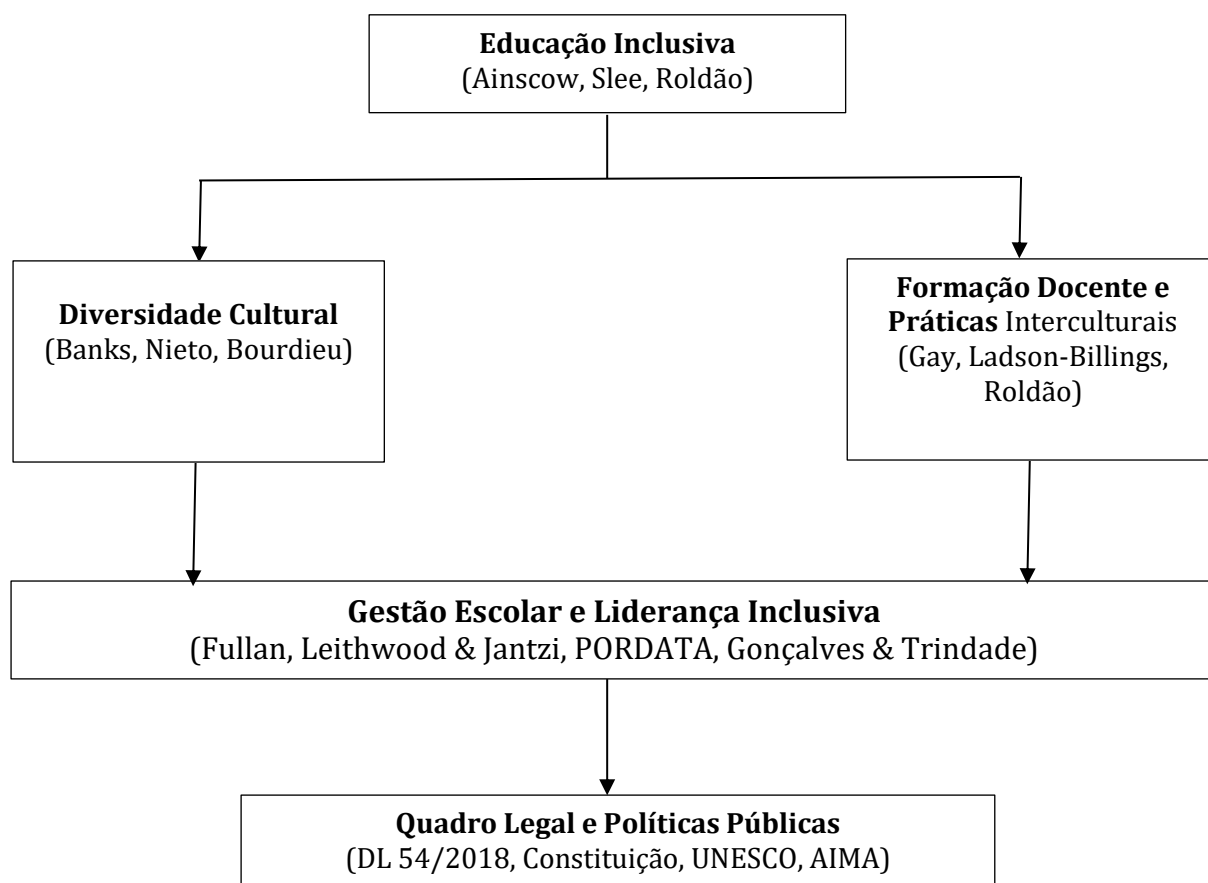
Em síntese, este capítulo sustenta que a inclusão de alunos migrantes requer uma interligação dinâmica entre teoria, prática e legislação, orientada por uma liderança educativa refletida, políticas coerentes e uma cultura escolar comprometida com a diversidade. Apenas esta convergência permite transformar a escola num espaço de equidade e pertença para todos.

4.6. QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA DO ESTUDO

A construção de um quadro de referência visa organizar visualmente os principais eixos temáticos e conceituais do estudo, evidenciando as suas inter-relações e o contributo de cada dimensão para a compreensão da inclusão de alunos migrantes em contexto escolar.

Figura 1

Esquema Concetual/Quadro Teórico



Aqui sintetizam-se os fundamentos conceituais do projeto, destacando-se especialmente, a interligação entre práticas educativas, liderança escolar e políticas de inclusão. Cada eixo funciona de forma isolada, mas articula como parte de uma estrutura integrada que orienta a análise do caso empírico no AE RTS. A estrutura metodológica irá sustentar a investigação, articulando-se esta com os eixos apresentados.

5. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO LOCAL (ESTUDO DE CASO)

Caracterizar o contexto institucional onde o estudo decorre é fundamental para compreender as especificidades socioculturais, organizacionais e educativas que influenciam as práticas de inclusão de alunos migrantes no AE RTS. A capacitação de professores e de todos os restantes profissionais da educação (Técnicos Especializados, Assistentes Operacionais e Assistentes Técnicos) é essencial para assegurar que todos os alunos, independentemente de sua origem, tenham acesso a uma educação de qualidade. Assim, os profissionais de educação, mediante uma gestão acutilante, devem ser preparados para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que essa diversidade oferece.

O projeto tem por contexto o acolhimento e acompanhamento realizado pelos profissionais de educação do AE RTS aos alunos migrantes. O AE, situado no litoral/norte do país, possui 788 alunos, dos quais, cerca de 11.2% são migrantes. As suas famílias residem numa área geográfica dispersa que corresponde à área de abrangência da UO (diâmetro de 5 Km).

O corpo docente do AE é composto por 95 professores (dados de 2024/2025), distribuídos por todos os ciclos de ensino, incluindo a educação especial. A categoria do PND é composta por 39 colaboradores. Estes profissionais lecionam e trabalham com os 788 alunos matriculados no AE, portugueses e migrantes de dezassete nacionalidades diferentes, distribuídos pelos quatro níveis de ensino, o que evidencia uma forte diversidade não só na “língua mãe”, como nas culturas que se refletem diariamente na vida escolar.

Tabela 4*Alunos Migrantes no AE RTS ano letivo 2024/2025*

Nacionalidade	EPE	1.ºCEB	2.ºCEB	3.ºCEB	TOTAL
Alemanha		1		1	2
Angola		2	1		3
Argentina	1		1	1	3
Brasil	8	31	20	18	77
Canadá	1		1		2
Espanha				1	1
França	2	3	1	8	14
Índia		1		1	2
Luxemburgo		1	1		2
Marrocos				1	1
Moçambique				1	1
Nepal		1			1
Nicarágua		1			1
Paquistão	1	1			2
Reino Unido		2	1		3
Suíça	1	5	2		8
Venezuela		1		2	3
Total	14	50	28	34	126

5.1. RECURSOS HUMANOS

A qualidade dos recursos humanos constitui um dos pilares fundamentais para a construção de práticas inclusivas nas escolas, especialmente quando se trata da integração de alunos migrantes. O sucesso das ações desenvolvidas está intrinsecamente ligado à preparação, motivação e envolvimento de todos os profissionais educativos. Neste contexto, a liderança do(a) diretor(a) assume um papel estratégico, sendo ele(a) responsável por garantir que todos os elementos da comunidade escolar estejam alinhados com a visão inclusiva e capacitados para a sua concretização.

Valorizar os recursos humanos, clarificar as funções e responsabilidades de cada profissional e promover uma formação contínua orientada para a diversidade são estratégias imprescindíveis para consolidar uma cultura de organização inclusiva. A atuação eficaz da gestão escolar passa, assim, por identificar fragilidades, responder a necessidades formativas e fomentar um clima de colaboração e partilha, onde todos contribuam ativamente para a construção de uma escola que reconhece e valoriza a diversidade.

5.1.1. Dimensão Profissional: Capacitação para a Inclusão

A capacitação dos profissionais da educação, constitui o primeiro eixo estruturante da ação educativa inclusiva. Vários estudos reconhecem que a eficácia das práticas pedagógicas depende diretamente da formação contínua, do desenvolvimento profissional e da consciência crítica, dos docentes e não docentes, perante os desafios da multiculturalidade.

Para Ainscow et al. (2006), a educação inclusiva deve ser encarada como um processo de transformação profunda da cultura, estrutura e práticas escolares. Estes autores defendem que a formação deve ir além de competências técnicas, promovendo a construção de uma cultura colaborativa e a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Este é o desafio diário com que se depara a gestão do AE RTS, e é neste estudo que se procura analisar, identificar as práticas, detetar as lacunas e suprir os constrangimentos.

Nesta mesma linha, Day (2017) e Darling-Hammond et al. (2017) salientam a importância do desenvolvimento profissional sustentado e contextualizado. Segundo os autores, formações baseadas na reflexão sobre a prática e na aprendizagem entre pares revelam-se particularmente eficazes para responder às exigências da inclusão. A ação educativa deve, assim, surgir da articulação entre formação contínua, pensamento crítico e adaptação curricular.

Neste estudo pretende-se ir mais além, com um sentido analítico e crítico, assente na abordagem defendida por Villegas e Lucas (2002) que introduzem uma visão mais crítica e intercultural, sublinhando que a formação de professores deve transformar também as suas crenças e disposições. Nas suas publicações é valorizado o conceito de pedagogia culturalmente responsável, que visa reconhecer os repertórios culturais dos alunos como instrumentos legítimos de aprendizagem. O docente é visto como um agente de justiça social. Mas, a engrenagem da escola, para além dos alunos e dos professores, é sustentada pelo papel agregador das práticas pedagógicas, das práticas educativas e das práticas burocráticas, de carácter social, emocional e prático. Assim, deve realçar-se a teoria de Epstein (2011), que por sua vez, amplia a análise ao sublinhar o papel dos profissionais não docentes, como os assistentes operacionais e técnicos, na mediação com as famílias migrantes e na criação de ambientes escolares acolhedores. Esta perspetiva reforça a necessidade de uma abordagem integrada que reconheça o contributo de todos os atores escolares.

Os estudos têm suporte nas orientações da OCDE (2018) e da Comissão Europeia (2019), que sustentam que ambientes pedagógicos inclusivos e programas de formação ajustados contribuem para melhores resultados académicos e sociais de alunos migrantes. No entanto, as escolas adotam uma perspetiva mais prática, centrada na avaliação de resultados, o que pode limitar a leitura das complexidades culturais do processo educativo.

A capacitação dos profissionais deve assentar numa lógica sistémica que articule desenvolvimento profissional, reflexão crítica e compromisso ético. A inclusão escolar

não se resume à adaptação didática, esta exige uma mudança estrutural e cultural, na qual todos os profissionais são chamados a agir de forma coesa e consciente.

5.1.2. Dimensão Sociocultural: A Escola como Espaço de Integração

Numa perspectiva global, a integração de alunos migrantes não se esgota na dimensão profissional. Há igualmente uma dimensão social e cultural, na qual a escola se afirma como mediadora intercultural e promotora de coesão social. Neste contexto, a ação educativa ultrapassa os limites da sala de aula, posicionando a escola como espaço de construção de identidades, pertença e cidadania.

Ao longo dos anos, autores como Banks (2008), defendem que a educação multicultural deve promover a igualdade de oportunidades e o respeito pelas diferenças. A diversidade, segundo o autor, deve ser encarada como um recurso pedagógico que enriquece o ambiente educativo. A importância do reconhecimento cultural e linguístico, como forma de fortalecer o sentimento de pertença dos alunos migrantes, deve ser também salientada.

Há estudos, como o de Bourdieu (1986), que alertam para a tendência de as escolas reproduzirem desigualdades sociais, através da imposição de um capital cultural dominante. Ou seja, incluir implica também desconstruir as hierarquias simbólicas que marginalizam saberes e identidades não hegemónicas. Nesta perspectiva o professor apresenta-se como um ator transformativo, cuja ação deve ser pautada pela emancipação e justiça social.

Neste âmbito, a educação intercultural torna-se uma ferramenta para combater estereótipos, promover o diálogo e desafiar estruturas excludentes. Veja-se ainda Canen (2007), que propõe uma educação intercultural crítica que evite abordagens superficiais da diversidade. Para a autora, é essencial fomentar práticas de interação que promovam a equidade e a partilha entre culturas, rejeitando modelos decorativos ou exóticos da diferença. Comparando estas diferentes perspetivas podemos afirmar que Banks (2008) realça a valorização cultural, Bourdieu (1986) destaca a necessidade de desconstrução

crítica do sistema escolar e Canen (2007) propõe uma articulação ética entre reconhecimento e transformação. Estudos recentes da Comissão Europeia (2019) e da OCDE (2021) confirmam que as escolas que promovem ambientes de pertença e diálogo intercultural obtêm melhores resultados na integração acadêmica e social dos alunos migrantes.

No caso do AE RTS, estas dimensões revelam-se particularmente pertinentes. A criação de espaços de convivência intercultural, a valorização das línguas de origem e o envolvimento das famílias migrantes são exemplos de práticas concretas que traduzem os princípios da inclusão enquanto processo de construção coletiva.

Entenda-se assim que a inclusão de alunos migrantes exige uma abordagem integrada que reconheça simultaneamente a importância da formação profissional e do papel sociocultural da escola. A capacitação dos recursos humanos deve estar articulada com uma visão ética, crítica e humanista da educação que transforme a diversidade em oportunidade e a escola num espaço de pertença e transformação social.

6. OPÇÕES METODOLÓGICAS

(...) as teorias não são necessariamente modelos podendo apresentar conteúdos significativos, mesmo quando não correspondem a uma estrutura específica [...]. Uma teoria consiste num encadeamento de hipóteses de tal forma ligadas que a confirmação ou a refutação da prova numa delas, afeta todas as outras (Kaplan, 1985, como citado em Lopes da Silva, 2013, p. 286).

No estudo adotou-se um desenho misto de tipo convergente paralelo baseado em Creswell (2014), combinando a recolha quantitativa através de IQ e qualitativa por análise documental e questões abertas, de modo a permitir uma triangulação de dados que aumente a validade dos resultados. Através de uma confrontação destes mecanismos, pretende-se compreender as necessidades de formação dos recursos humanos e avaliar a eficácia das práticas metodológicas em uso, permitindo desenhar estratégias futuras.

6.1. OBJETIVOS DO PROJETO

6.1.1 Objetivo Geral

Perante os desafios colocados pela crescente diversidade cultural nas escolas, a formação e a capacitação dos recursos humanos constituem um pilar fundamental para a construção de práticas educativas mais equitativas e culturalmente sensíveis. Assim o grande objetivo deste projeto é:

1. Capacitar os recursos humanos de forma a robustecer a inclusão de alunos migrantes.

6.1.2 Objetivos Específicos

Este objetivo geral promove uma cultura organizacional inclusiva e sustentável, sustentando três objetivos específicos que visam contextualizar as ações necessárias para alcançar esta meta.

1. Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais de educação em relação à inclusão de alunos migrantes.
2. Auscultar sobre as práticas pedagógicas inclusivas sensibilizando a comunidade escolar para o respeito à diversidade cultural e étnica dos alunos migrantes.
3. Desenvolver um plano de ação que promova a diversidade cultural, as práticas pedagógicas inclusivas bem como a comunicação intercultural.

6.2. Dimensões de Análise da Investigação Empírica

A investigação empírica proposta estrutura-se em torno de três vertentes fundamentais que se interligam na análise das condições atuais da gestão escolar face à inclusão de alunos migrantes. Inicialmente, pretende-se identificar e compreender as necessidades de formação dos recursos humanos, procurando reconhecer lacunas a nível das competências e saberes que dificultam a aplicação de práticas inclusivas. Esta etapa envolve o levantamento de dados junto de docentes, técnicos especializados e PND.

Em segundo lugar, procurar-se-á avaliar a eficácia das práticas pedagógicas/educativas atualmente em uso. Esta análise permitirá perceber em que medida estas práticas adotadas contribuem para um ambiente escolar que acolhe, valoriza e integra a diversidade cultural dos alunos migrantes.

Por fim, com base nos dados recolhidos serão delineadas propostas de intervenção inovadoras e realistas, adaptadas às especificidades dos contextos de trabalho escolar dos profissionais em estudo. Estas propostas deverão orientar um futuro plano de ação, com vista ao reforço de um ambiente de equidade e de inclusão, mediante o âmbito da gestão escolar.

6.3. Questões de Investigação

Partindo do problema de investigação “De que modo a gestão escolar pode promover práticas inclusivas eficazes para a integração de alunos migrantes?” , definiram-se as seguintes questões orientadoras:

1. Que práticas de gestão são mais eficazes na integração de alunos migrantes?
2. Como percecionam os profissionais de educação o papel da liderança escolar nesse processo?
3. Que condições organizacionais favorecem ou dificultam uma gestão inclusiva?
4. De que maneira os professores e a gestão escolar reconhecem e utilizam o know-how cultural dos alunos migrantes?
5. Em que medida os profissionais de educação funcionam como barreiras e/ou facilitadores da inclusão efetiva?

Este quadro metodológico permitirá recolher e analisar dados robustos que sustentem decisões informadas sobre caminhos de gestão escolar que promovam a inclusão efetiva dos alunos migrantes, alinhando-se com o título do projeto: “Caminhos da Gestão Escolar para a Inclusão de Alunos Migrantes”.

6.4. Estratégia Metodológica da Investigação

Este estudo adotou uma abordagem metodológica que alia profundidade analítica à representatividade dos dados recolhidos, considerando o AE RTS como um espaço privilegiado de análise para se perceber de que forma as políticas de inclusão se traduzem em práticas concretas. A investigação foi concebida como uma oportunidade para envolver todos os profissionais educativos, promovendo uma reflexão crítica sobre os mecanismos de gestão escolar (dinâmicas de organização pedagógica e distribuição de serviço) na integração de alunos migrantes.

Optou-se por uma metodologia mista, de tipo convergente paralelo (Creswell, 2014), com recolha simultânea de dados quantitativos, através de IQ, e qualitativos, através da análise documental e questões abertas. Esta combinação pretende assegurar uma triangulação metodológica (Tashakkori & Teddlie, 2010), reforçando a validade, consistência e complementaridade dos dados obtidos.

A adoção de uma abordagem mista justifica-se pela necessidade de alcançar uma compreensão mais ampla e completa da realidade em estudo. A articulação entre os métodos quantitativo e qualitativo proporciona uma perspetiva complementar, capaz de conjugar a precisão dos dados estatísticos com a profundidade interpretativa das evidências descritivas. Esta combinação metodológica revelou-se particularmente adequada ao objetivo do estudo, pois permitiu recolher informação diversificada (opiniões singulares) e, simultaneamente, mais objetiva, facilitando uma leitura coerente das necessidades formativas e das dinâmicas profissionais observadas. Deste modo, foi possível ampliar o alcance da investigação e reforçar a sua aplicabilidade prática, promovendo uma intervenção mais próxima e fundamentada junto dos intervenientes.

A escolha desta estratégia baseou-se na articulação entre diferentes fontes e tipos de dados que permitissem ampliar a compreensão dos fenómenos educativos, possibilitando captar tanto as tendências gerais como as particularidades do contexto. A triangulação proposta entre os normativos institucionais e os registos documentais, permite ainda confrontar as perceções de diferentes grupos de profissionais, possibilitando uma análise mais ampla, verdadeira e integral.

O recurso ao instrumento IQ deve-se ao propósito de compreender práticas, dificuldades e percepções e não construir escalas psicométricas. Os IQ foram diferenciados, dirigidos e adaptados às funções dos respondentes (docentes e não docentes). Ambos organizados em cinco secções: caracterização demográfica, práticas inclusivas, constrangimentos, necessidades formativas e propostas de melhoria.

Tabela 5

Formato dos Inquéritos por Questionário

Dimensão comparada	AO / AT	PD (Docentes)	TE / TS (Técnicos Esp. e Superiores)
Objetivo do instrumento	Identificar dificuldades práticas e operacionais na inclusão de alunos migrantes; recolher necessidades de apoio	Avaliar práticas pedagógicas inclusivas, dificuldades, estratégias e percepções sobre diversidade	Analisar práticas de intervenção técnica, apoio a alunos migrantes e articulação interprofissional
Número de secções	5 secções	5 secções	5 secções (estrutura comum ao PD com itens diferenciados)
Tipo de respondentes	Funcionários não docentes (operacionais e administrativos)	Professores e docentes com cargos	Psicólogos, assistentes sociais, animadores, terapeutas, técnicos superiores
Principais temas abordados	Dificuldades operacionais, comunicação, barreira linguística, apoio institucional, necessidades práticas	Práticas pedagógicas, estratégias diferenciadas, avaliação inclusiva, recursos, protocolos	Apoios especializados, articulação de equipas, indicadores de monitorização, práticas de integração
Tipos de itens predominantes	Likert, ranking, dicotómicos e tricotómicos	Likert, dicotómicos, tricotómicos, múltipla escolha, ranking	Likert, dicotómicos, tricotómicos, múltipla escolha
Escala Likert¹ utilizada	5 pontos (de Discordo totalmente a Concorde totalmente)	5 pontos (igual)	5 pontos (igual)
Questões abertas	2	2	2
Itens específicos por grupo	AO: dificuldades no terreno / AT: desafios administrativos	Docentes: práticas pedagógicas e avaliação inclusiva	Técnicos: tipo de apoio, indicadores de monitorização, articulação

¹ Escala simétrica, ordinal e equilibrada, para medir percepções e atitudes dos participantes

Complexidade do instrumento	Média (mistura equilibrada de formatos)	Alta (maior número de subitens e secções diferenciadas por função)	Média-alta (especialização dos itens consoante área técnica)
------------------------------------	---	--	--

Utilizaram-se Itens fechados, ou seja, de resposta única, possibilitando a recolha de informação sobre o Género, Idade, Habilitações, Anos de experiência, Função, Formação sobre inclusão/diversidade cultural, e uma escala de Likert: Discordo totalmente; Discordo; Não sei / Não tenho conhecimento; Concordo; Concordo totalmente. Fez-se recurso ainda a respostas tipo rankings, ou seja, onde se fez a priorização de dificuldades, desafios, constrangimentos e necessidades. Por fim, os IQ apresentaram questões abertas que enriqueceram a componente qualitativa.

A opção por calcular médias em vez de agrupar itens em fatores é metodologicamente coerente com a forma como o questionário foi construído, pois o instrumento não foi desenvolvido para medir construtos latentes (como atitudes, competências, ou dimensões de inclusão). Os itens são isolados, cada um medindo um aspeto específico, havendo apenas três ou quatro questões por tema, sendo estatisticamente insuficiente para análises fatoriais. Por outro lado, há coexistência de três tipos de respostas, Likert, rankings e respostas dicotómicas e tricotómicas. Neste formato a média permite a comparação entre grupos e categorias de profissionais. Como os mesmos itens são respondidos por todos os grupos, a média simplifica a leitura, permite a síntese e reduz ruído estatístico. Este procedimento apresentou-se como o mais adequado quando se analisam perceções isoladas.

Os instrumentos foram validados através de revisão, realizada por seis voluntários, a saber, um professor sem cargo, a professora coordenadora dos diretores de turma, a professora bibliotecária, uma psicóloga, a encarregada dos assistentes operacionais e a coordenadora técnica. Para tal recorreu-se ao teste-piloto para validar os critérios de viabilidade e fiabilidade.

A sua consistência interna foi aferida com o coeficiente Alfa de Cronbach. Esta testagem foi realizada no decorrer da semana de 2 a 6 de maio, em que se aprimoraram as questões, as escalas, nomeadamente a de Likert (sempre que a questão o permitia), simplificaram-

se etapas, adaptando o preenchimento do IQ digital, de acordo com a categoria do profissional respondente. Deste modo, uniformizou-se o IQ, nos pontos em que havia possibilidades de o fazer, avançando o mesmo para questões distintas, mediante a resposta anterior. Assim, aferiram-se realidades próprias da ação de cada agente de educação (fosse ele docente, com ou sem cargo, técnico superior ou especializado, assistente operacional ou assistente técnico). Em suma, os dois IQ foram elaborados, e aplicados digitalmente no formato do *Forms* (ferramenta do sistema operativo do *Office 365*), com o intuito de um ser direccionado aos docentes e o outro aos não docentes. O desenvolvimento de cada um dos IQ teve uma apresentação semelhante, sendo que após a secção I “Caraterização”, cada inquirido avançaria para diferentes tipos de questões, mediante a sua categoria. Este processo foi minucioso e meticulosamente aperfeiçoado, de forma a “provocar” uma resposta autêntica e pessoal, consoante a experiência de cada um. Este método possibilitou um tratamento de dados sem grandes desvios, que facilmente foram vertidos para relatórios/grelhas em formato excel, que identificaram o *know-how*, as práticas desenvolvidas, as necessidades e aspirações de todos os respondentes.

Esta fase de validação dos inquéritos assumiu um papel determinante na credibilidade do estudo, garantindo que os instrumentos de recolha de dados fossem claros, coerentes e ajustados ao contexto específico da investigação. Este processo envolveu a revisão minuciosa do conteúdo das questões, a verificação da sua adequação aos objetivos formulados e sempre que necessário, a reformulação de itens para melhorar a compreensão e opção da resposta por parte dos participantes. Além disso, a validação permitiu aferir a consistência interna das dimensões avaliadas, reforçando a robustez metodológica e a fiabilidade dos resultados obtidos. De facto, as questões foram sendo seleccionadas e/ou suprimidas, perante o sentido que possuíam face os objetivos da investigação. Este processo foi moroso, mas muito criterioso, sendo que os IQ foram validados mediante critérios tais como: “Redação do item é clara e inteligível”; “O item é adequado aos objetivos”; “As alternativas são coerentes com o item”; “O item é relevante para os objetivos do estudo”. Pode afirmar-se que todas as questões propostas foram consideradas importantes para o estudo, tendo havido, no entanto, cuidados em evitar repetições, na seleção das questões comuns a todas as categorias dos envolvidos. Este

propósito foi intencional, uma vez que a realidade em estudo é comum e envolve todos os profissionais da comunidade escolar.

É importante referir que inicialmente houve a intenção de se passar um IQ por cada categoria dos profissionais (docente sem cargo, docente com cargo, equipa da direção, técnicos especializados/superiores, assistentes operacionais e assistentes técnicos), seis no total, mas, após este trabalho exaustivo de teste piloto, conseguiu-se compilar todas as questões em dois IQ distintos, um para o PD (equipa diretiva, professor com e sem cargo e técnicos especializados/superiores) e um outro para o PND (assistentes operacionais e assistentes técnicos).

A aplicação dos IQ foi realizada entre os dias 12 e 16 de maio de 2025, com recurso à plataforma *Microsoft Forms*, sendo esta ferramenta facilitadora na acessibilidade ao IQ, na segurança, no anonimato e na eficiência do posterior tratamento de dados.

Paralelamente, foram analisados documentos como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, relatórios do GAMAF e processos individuais de alunos migrantes.

Todas as etapas da investigação obedeceram aos princípios da ética na investigação: consentimento informado, anonimato, confidencialidade e autorização formal da Direção do Agrupamento, em conformidade com o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD).

6.5. Participantes e Universo de Estudo

A definição clara do público-alvo foi essencial para garantir a relevância e a adequação da recolha de dados do problema investigado. Assim, a amostra, de tipo intencional e total de Creswell (2014), foi composta por 134 profissionais pertencentes ao AE RTS. Esta opção metodológica visou captar a pluralidade de experiências e perceções de todos os intervenientes educativos diretamente envolvidos na inclusão de alunos migrantes.

O corpo docente, composto por 95 professores em funções no ano letivo 2024/2025, apresenta um perfil caracterizado pela estabilidade profissional e experiência acumulada. A média etária é superior a 50 anos e a maioria é pertencente ao Quadro de Agrupamento, o que confere uma solidez institucional, mas também se tornam desafios no que se refere à inovação, à mudança e à atualização pedagógica.

Tabela 6

Docentes por Ciclo de Ensino

	Pré-escolar	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Educação Especial	Total
2021/2022	8	24	22	48	11	113
2022/2023	6	22	18	32	7	85
2023/2024	6	25	19	38	7	95
2024/2025	7	20	23	38	7	95

O PND é composto por 39 profissionais, desde assistentes operacionais, assistentes técnicos, técnicos especializados e técnicos superiores, que desempenham funções distintas nas dinâmicas diárias da escola e no apoio direto à integração dos alunos migrantes, tanto a nível administrativo, organizativo, como a nível sócio emocional.

O perfil heterogéneo dos participantes e a estabilidade institucional dos profissionais do agrupamento possibilitaram uma leitura contextualizada e aprofundada dos processos de gestão e inclusão. Apesar da representatividade interna, importa salientar que, por se tratar de um único agrupamento, não se pretende generalizar os resultados, mas antes compreender em profundidade a realidade local e propor caminhos de intervenção ajustados ao seu contexto.

6.6. Técnicas de Análise de Dados

A análise quantitativa dos dados foi realizada com o apoio das ferramentas Microsoft Excel e *SPSS Statisc*, através de procedimentos estatísticos descritivos (frequências,

médias, desvios-padrão) e correlacionais (correlações de Pearson), permitindo identificar relações entre variáveis e padrões de resposta significativos.

Os dados qualitativos foram tratados com base na técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin (2016, citado por Machado, 2025), que seguiu as etapas de pré-análise, codificação e interpretação, sendo as categorias construídas de forma indutiva, a partir das respostas abertas dos questionários traduzindo-se em seis Categorias e Subcategorias, conforme se verifica.

Tabela 7
Análise de Conteúdo (Bardin)

Categoria Principal	Subcategorias
Barreira Linguística	Comunicação; Reforço PLNM; Materiais adaptados; Acolhimento inicial (linguagem); Turmas de PLNM
Falta de Recursos Humanos	Falta de docentes; Falta de técnicos especializados; Falta de mediadores culturais/linguísticos; Tutoria insuficiente
Desafios Culturais e Sociais	Diferenças culturais; Preconceito entre pares; Vulnerabilidade socioeconómica; Envolvimento familiar limitado; Literacia escolar reduzida
Organização Escolar / Processos	Ausência de plano de acolhimento; Problemas na constituição de turmas; Entradas tardias; Falhas administrativas (equivalências);

	Falta de flexibilidade organizacional
Políticas e Legislação	Políticas pouco claras; Falta de diretrizes nacionais; Rigidez normativa
Apoios Estruturados / Estratégias	Programas de acolhimento; Tutoria / Mentorias; Clubes e atividades interculturais; Guias orientadores multilingues; Articulação escola-família; Flexibilização curricular

Esta abordagem foi ainda reforçada por uma análise temática que, segundo Braun e Clarke (2006), possibilita a identificação de significados recorrentes, sentidos atribuídos e orientações presentes nas respostas dos participantes (análise de dados). Assim, verificou-se a familiarização com os dados, procura, revisão, definição e denominação dos temas e que são vertidos para este estudo.

A conjugação destas técnicas possibilitou uma análise multidimensional, integrada e crítica sobre o modo como a liderança e a gestão escolar, no agrupamento em estudo, estão a atuar para garantir a inclusão efetiva dos alunos migrantes, contribuindo para fundamentar propostas de ação orientadas para os diferentes contextos escolares.

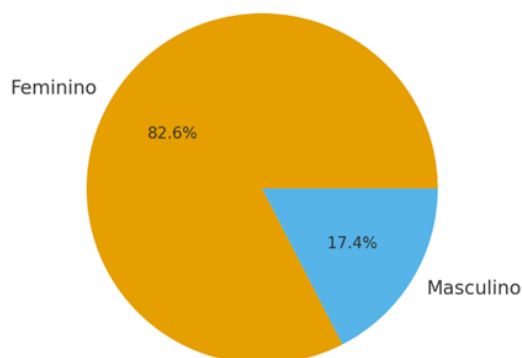
7. TRATAMENTO DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO (IQ)

7.1. IQ dirigido ao Pessoal Docente e Técnicos superiores/especializados

O IQ aplicado à totalidade dos 95 docentes e às quatro técnicas especializadas (TE), na semana de 12 a 16 de maio, foi respondido por 86 inquiridos, percentagem de aproximadamente 90% da população-alvo. A opção por uma amostra total pretende aferir a pluralidade de perceções e assegurar uma leitura contextualizada da realidade da organização que se passa a caracterizar com a interpretação dos gráficos que se apresentam.

Figura 2

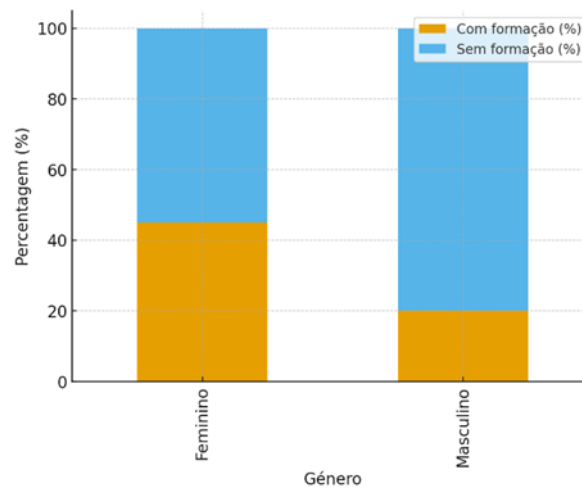
Distribuição por Género de Docentes e Técnicos Especializados



Distribuição de Género dos Docentes: evidencia a predominância feminina (82.6%) no corpo dos inquiridos.

Figura 3

Formação em Inclusão e Diversidade Cultural (por género)

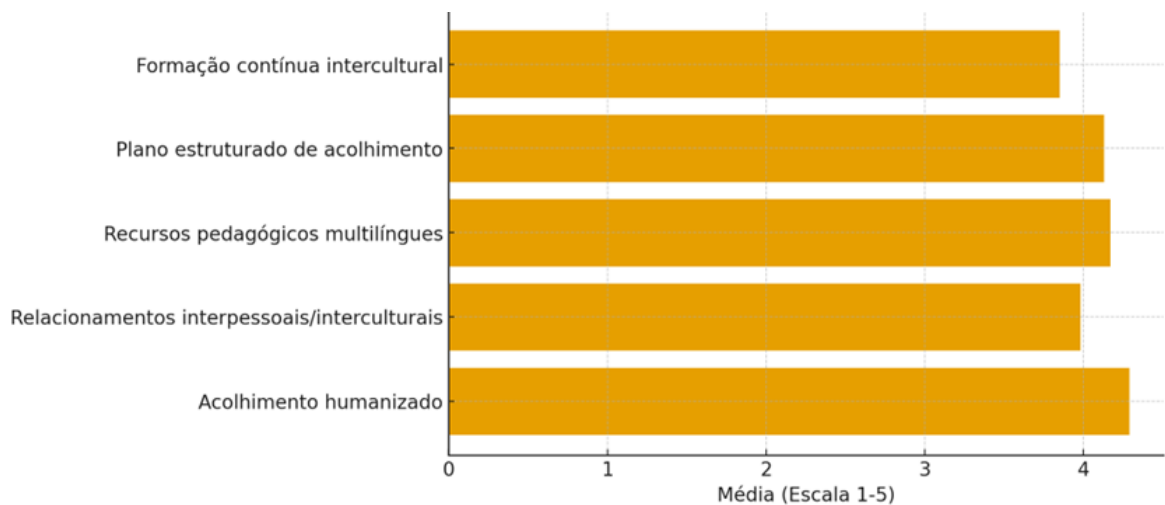


Na Figura 3 – *Formação em inclusão e diversidade cultural (por género)* identifica-se médias elevadas (entre 3.8 e 4.3), o que demonstra as posturas positivas em relação à inclusão. A formação sobre Inclusão e Diversidade Cultural por Género, é perceptível uma maior participação feminina em ações de formação, maior frequência em ações de formação (45.1%) do que o género masculino (20.0%).

A média feminina respondente do acolhimento humanizado é cerca de 4.34, enquanto que a média masculina é menor, aproximadamente 4.07.

Figura 4

Perceções Práticas Inclusivas e Interculturais

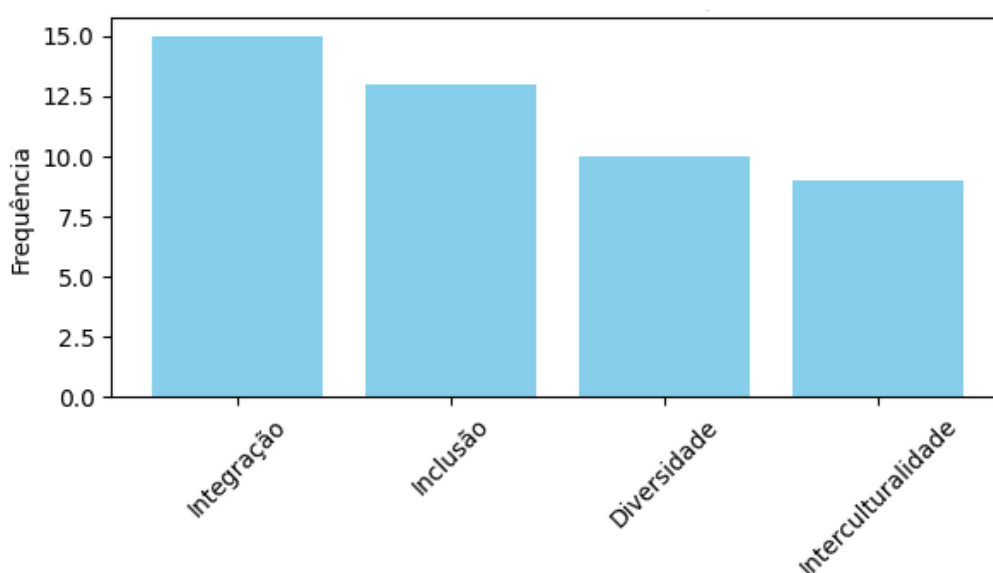


Em relação aos relacionamentos interpessoais/interculturais a média feminina situa-se em 4.01 e a média masculina nos 3.80, como se pode observar na Figura 4 - *Percepções Práticas Inclusivas e Interculturais*. Estes resultados demonstram que as mulheres têm mais predisposição e sensibilidade no ato de acolher.

A Figura 5 - *Padrões e palavras mais frequentes* representa os conceitos mais recorrentes associados à inclusão e diversidade cultural. As médias mais altas das respostas centram-se em itens relacionados com práticas inclusivas e metodologias utilizadas e as mais baixas nos itens que referem a existência de protocolos formais e os recursos materiais.

Figura 5

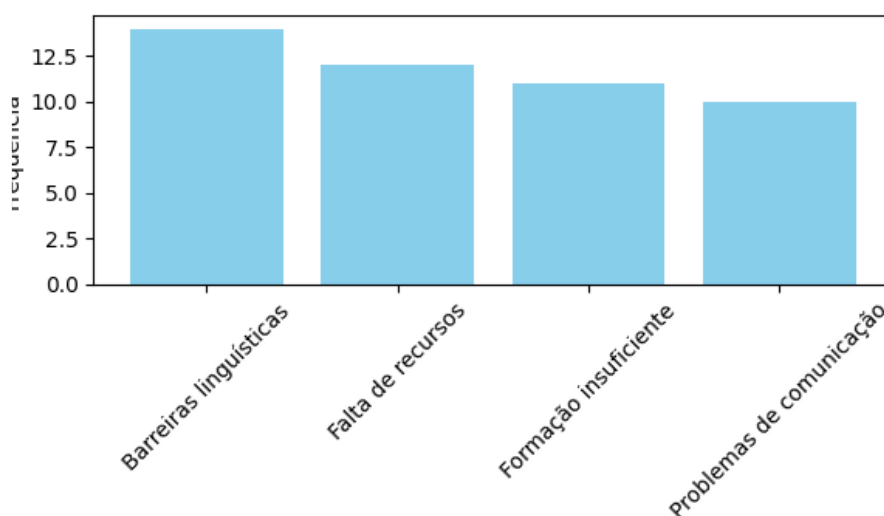
Padrões e palavras mais frequentes



Há uma forte consciência entre os docentes da importância da Diversidade cultural e da Integração como pilares fundamentais das boas práticas pedagógicas e educativas. As dificuldades e os principais obstáculos identificados pelos docentes, são as Barreiras linguísticas e Falta de recursos, como se pode verificar no seguinte gráfico.

Figura 6

Dificuldades diagnosticadas



Mediante a análise do inquérito, mais precisamente nas palavras mais utilizadas nas questões abertas, aquando da identificação das dificuldades, surge a necessidade de se elaborar um planeamento estratégico. Este poderá contemplar:

- aulas de Português Língua de Acolhimento (PLA): criar horários de apoio centrados em comunicação básica e vocabulário escolar.
- uso de mediadores linguísticos e intérpretes: estabelecer protocolos com as associações locais ou de voluntariado que possam facilitar a comunicação entre escola, família e aluno.
- recursos visuais e tecnológicos: usar pictogramas, imagens, vídeos e materiais digitais que ajudem na compreensão sem depender apenas do texto.
- capacitação dos docentes em metodologias de ensino do Português Língua Não Materna (PLNM) e em práticas inclusivas: formação de professores.
- documentos-chave (regras da escola, calendário, avaliações) em várias línguas, sempre que possível: tradução essencial.
- Colocação de alunos naturais do país como “tutores de pares” para apoiar colegas recém-chegados: Aprendizagem colaborativa.

Na análise também se teve em atenção, ainda nas questões abertas, as palavras mais utilizadas, quanto a estratégias/sugestões.

A Figura 7 – *Sugestões de estratégias* e a Figura 8 – *Sugestões de formação*, em forma de gráficos, salientam as palavras que mais se repetem nas propostas dos docentes para melhorar o acolhimento e integração dos alunos migrantes.

Figura 7

Sugestões de Estratégias

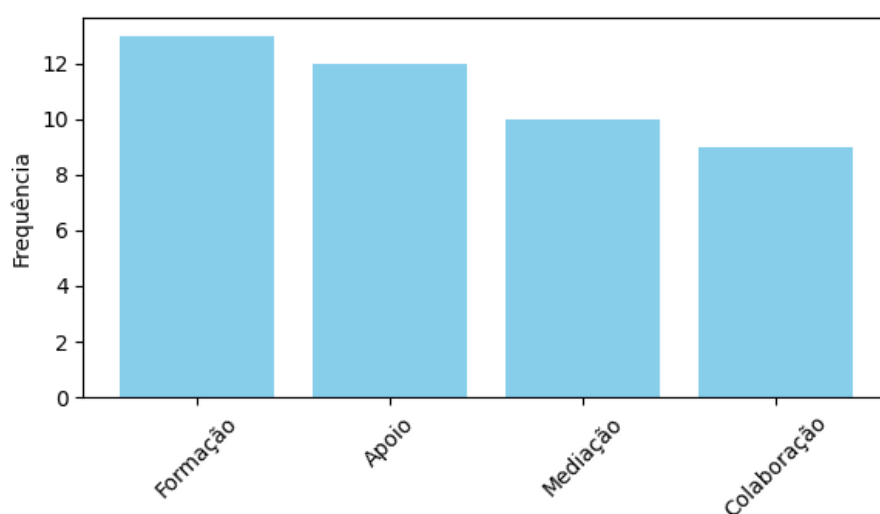
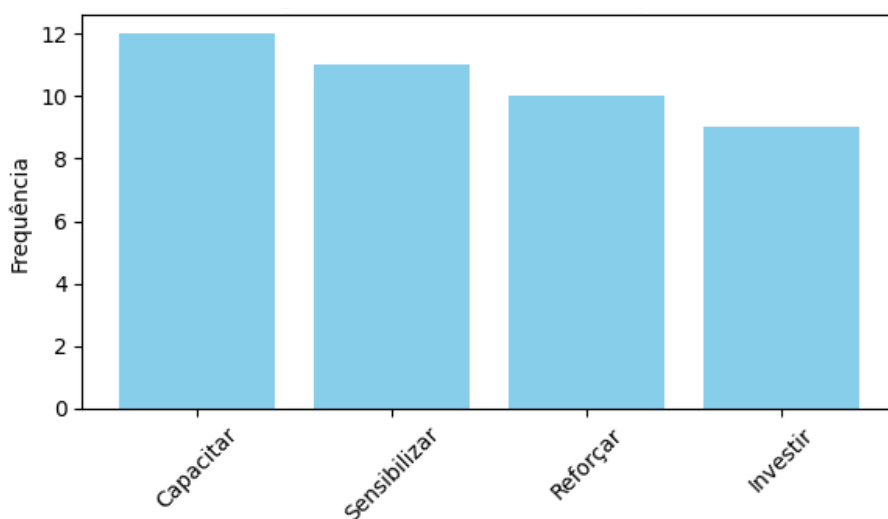


Figura 8

Sugestões de Formação



Nesta leitura consegue-se depreender que os docentes sentem a necessidade de investir continuamente na formação, de modo a que estejam preparados para responder de forma adequada, aos desafios colocados pela diversidade cultural.

Paralelamente, consideram fundamental reforçar a mediação intercultural, a criação de mecanismos que facilitem a comunicação entre escola, famílias e alunos, promovendo um ambiente de maior proximidade e confiança. Simultaneamente destacam a importância do apoio direto aos alunos e às famílias, quer através de recursos pedagógicos diferenciados, quer através de acompanhamento especializado, que permita uma integração mais eficaz no contexto escolar.

Neste sentido a formação contínua dos docentes é essencial, sobretudo no âmbito da educação intercultural e do ensino do português como língua não materna. Segundo Santos (2012), a preparação dos professores constitui um fator determinante para o sucesso da inclusão de alunos migrantes, pois permite a adoção de metodologias diferenciadas e culturalmente sensíveis. Na mesma linha de pensamento Leite (2005) defende que a formação deve ir além da dimensão técnica, integrando uma perspectiva crítica e reflexiva que auxilie os docentes a lidar com a diversidade em sala de aula.

A mediação intercultural é igualmente apontada como essencial, funcionando como uma ponte entre a escola, as famílias e os contextos socioculturais dos alunos. Como referem Machado e Araújo e Sá (2009), a mediação não só facilita a comunicação linguística, como também promove o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural.

No que respeita ao apoio direto aos alunos e às famílias, o Alto Comissariado para as Migrações (2017) destaca que as políticas eficazes de inclusão escolar devem articular respostas pedagógicas com apoio social e linguístico, possibilitando uma integração mais completa. A este propósito, Day (2001) reforça que a colaboração entre docentes, técnicos e comunidade educativa constitui um dos pilares para o fortalecimento das práticas escolares, dado que a cooperação promove aprendizagens mais significativas e respostas mais consistentes.

Relativamente ao investimento e à capacitação da comunidade educativa, Fullan (2007) sublinha que qualquer mudança sustentável em educação depende do reforço das competências dos atores escolares e da garantia de recursos adequados à implementação de práticas inclusivas. Do mesmo modo, Hargreaves e Fullan (2012) acrescentam que investir no capital profissional dos professores é condição essencial para transformar a escola num espaço inclusivo e equitativo.

Deste modo, a sensibilização da comunidade escolar surge como um aspeto central. Banks (2016) sublinha que a educação multicultural deve promover uma cultura baseada no respeito, na empatia e na valorização da diversidade. Assim, a escola não se limita a integrar alunos migrantes, mas posiciona-se como um espaço de aprendizagem intercultural, contribuindo ativamente para a construção de uma sociedade mais coesa e democrática.

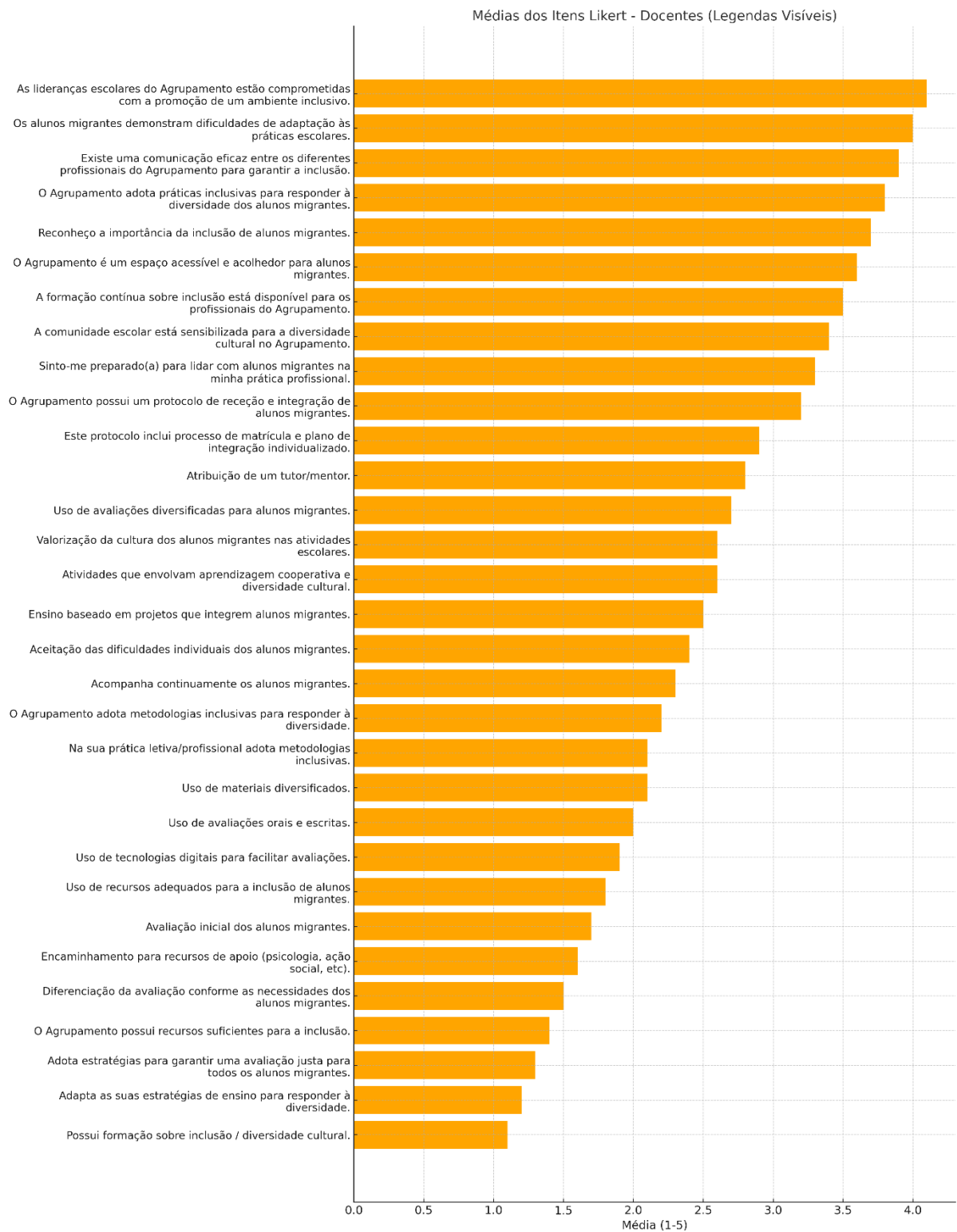
Outro aspeto referenciado prende-se com a necessidade de promover a colaboração entre docentes, técnicos e comunidade educativa, favorecendo uma resposta articulada e partilhada das dificuldades identificadas. Para tal, torna-se imprescindível investir em recursos humanos e materiais, garantindo que as escolas disponham das condições adequadas para implementar estratégias de inclusão de forma sustentável. Por sua vez, os professores defendem igualmente, a importância de capacitar os profissionais educativos através de ações de formação, capacitação que reforce competências interculturais e linguísticas, potenciando práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

A pertinência do tema em estudo persiste, agora mais do que nunca, dado o crescente movimento migratório das escolas e sobretudo a realidade do agrupamento em estudo.

Verifique-se numa análise mais sucinta e graficamente interpretável, os dados recolhidos na aplicação dos inquéritos.

Figura 9

Resultados do IQ dirigido ao PD e TE



Para que se possa fazer uma leitura simples e objetiva, apresenta-se, na Tabela 8 – *Respostas PD e TE, mediante os itens Likert*, as questões e médias, de modo descendente, das respostas aferidas.

Tabela 8

Respostas PD e TE, mediante os Itens Likert

Questões IQ - Docentes (resumo)	Média
A liderança está comprometida com a inclusão	4.1
Práticas escolares adaptadas e inclusivas	4.0
Alunos migrantes demonstram dificuldades de adaptação	3.9
Existe comunicação eficaz entre profissionais	3.8
Agrupamento adota práticas inclusivas	3.7
Importância da inclusão de alunos migrantes	3.6
Agrupamento acessível para alunos migrantes	3.5
Formação continuada sobre inclusão	3.4
Comunidade escolar sensibilizada para diversidade	3.3
Sente-se preparado(a) para lidar com a diversidade	3.2
Agrupamento possui protocolo de integração	2.9
Protocolo inclui plano de integração individual	2.8
Atribuição de tutor/mentor	2.7
Uso de avaliações diferenciadas	2.6
Valorização da cultura dos alunos migrantes	2.6
Atividades valorizam diversidade	2.5
Ensino baseado em projetos	2.4
Aceitação de dificuldades individuais	2.3
Acompanhamento de alunos migrantes	2.2
Agrupamento adota metodologias inclusivas	2.1
Prática letiva inclui avaliação inclusiva	2.1
Uso de materiais diversificados	2.0
Avaliações orais e escritas	1.9
Uso de tecnologia para avaliação	1.8
Recursos adequados para inclusão	1.7

Avaliação inicial dos alunos	1.6
Encaminhamento para recursos de apoio	1.5
Diferenciação na avaliação	1.4
Agrupamento tem recursos suficientes	1.3
Adota estratégias para garantir uma avaliação justa	1.2
Adapta estratégias de ensino para todos os alunos	1.1
Possui formação sobre inclusão/diversidade cultural	1.0

A análise das médias dos itens Likert revela percepções mistas por parte dos docentes, relativamente à inclusão de alunos migrantes e à implementação de práticas inclusivas no Agrupamento. Os resultados mais elevados indicam uma avaliação muito positiva da liderança do agrupamento, das práticas escolares e do compromisso institucional com a promoção de um ambiente inclusivo. As lideranças escolares, compreende-se a direção e lideranças intermédias, são vistas como estando fortemente comprometidas com a inclusão e há uma percepção generalizada de que as práticas escolares favorecem a adaptação dos alunos migrantes. Também se reconhece que a existência de uma comunicação eficaz entre os profissionais e a importância da inclusão está bem valorizada entre os docentes.

Contudo, à medida que se avança para aspetos mais operacionais, como protocolos específicos de integração, tutorias e a utilização de estratégias pedagógicas inclusivas, as médias começam a descer significativamente. Embora se reconheça alguma implementação de metodologias diferenciadas e de estratégias que valorizam a diversidade cultural, estas ainda parecem ser aplicadas de forma pouco consistente.

Mais preocupante é a média reduzida associada à avaliação pedagógica inclusiva. Aspetos como o uso de diferentes tipos de avaliação (escrita, oral, tecnológica), a diferenciação pedagógica, sobretudo na avaliação, e o encaminhamento para recursos de apoio, registam médias bastante baixas. Este cenário indica que, apesar de um discurso institucional favorável à inclusão, a sua concretização ao nível prático-pedagógico enfrenta ainda muitas limitações.

Por fim, destaca-se novamente a falta de formação específica sobre inclusão e diversidade cultural, que obtém uma das médias mais baixas.

Este dado reforça a necessidade urgente de se investir na formação contínua dos docentes, especialmente na componente prática da inclusão, ou seja, na adaptação ao processo de avaliação (artº28º, Dec. Lei 54º, de 6 de julho de 2018, 2018), uso de metodologias diferenciadas e acompanhamento pedagógico dos alunos migrantes (artº8º, Dec. Lei 54º, de 6 de julho de 2018, 2018).

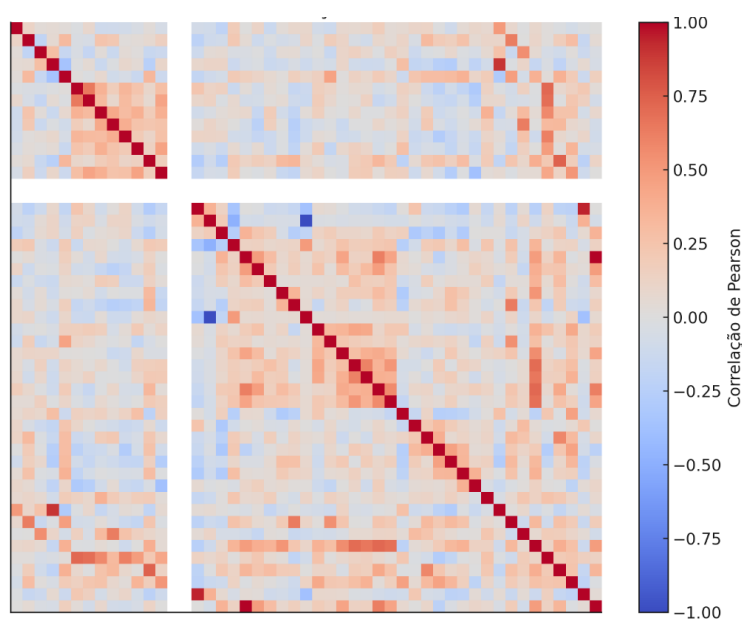
Entende-se que os docentes reconhecem o valor e o compromisso institucional com a inclusão, mas sinalizam lacunas importantes ao nível da formação e da operacionalização pedagógica dessas intenções.

Reforçar a formação, garantir os recursos necessários e promover práticas de avaliação mais equitativas devem ser prioridades para uma escola verdadeiramente inclusiva.

Outra forma interessante de análise deste IQ, é a da matriz de correlação de Pearson, que evidencia a existência de padrões estatisticamente relevantes entre as variáveis estudadas, Formação/Liderança e Protocolos Institucionais.

Figura 10

Matriz correlação PD e TE



O grau de correlação entre as variáveis, compreende valores que vão de -1 (correlação negativa perfeita) a +1 (correlação positiva perfeita).

A análise da matriz de correlação de Pearson, relativa aos docentes, permite observar o grau de associação linear entre as diferentes dimensões avaliadas no questionário (IQ). Esta matriz, representada sob a forma de um mapa de calor, apresenta as correlações entre variáveis como: a formação recebida, o sentimento de capacitação profissional, a percepção de liderança, a avaliação dos recursos institucionais a existência de protocolos formais, entre outras dimensões relacionadas com a atuação docente e a gestão escolar.

Para uma melhor compreensão, a escala cromática utilizada facilita a leitura da intensidade e direção das correlações: os tons avermelhados indicam relações positivas, em que o aumento de uma variável tende a corresponder ao aumento de outra; os tons azulados representam correlações negativas, significando que o aumento de uma variável está associado à diminuição de outra; e os tons mais claros refletem correlações fracas ou inexistentes. A diagonal principal, de tonalidade vermelha intensa, corresponde à correlação perfeita de cada variável consigo própria (valor 1,00).

Enquanto que as análises anteriores nos evidenciavam médias e percentagens, na matriz de correlação de Pearson percebem-se padrões relevantes, dos quais se destacam uma correlação positiva entre a formação recebida e o sentimento de capacitação profissional, sugerindo que os docentes que participam em mais ações de formação se sentem mais aptos para responder aos desafios da prática educativa, nomeadamente no domínio da inclusão.

Verifica-se também uma associação entre a percepção de liderança e a percepção dos recursos institucionais, o que permite inferir que uma liderança escolar considerada eficaz está geralmente associada à valorização das condições de trabalho e dos meios disponíveis na escola. Este resultado reforça a importância da gestão escolar na criação de contextos planeados que sustentem práticas pedagógicas inclusivas.

Mas, à semelhança das interpretações gráficas anteriores, médias de Likert, apresentadas, constata-se uma relação fraca entre a existência de protocolos formais e a percepção de

eficácia prática. Tal resultado demonstra que a simples existência de normas ou documentos orientadores não se traduz, necessariamente, em práticas eficazes no terreno, revelando uma possível discrepância entre o plano formal e a implementação efetiva das medidas institucionais.

Em síntese, a matriz de correlação dos docentes respondentes revela um quadro de associações positivas e coerentes entre variáveis relacionadas com a formação, a liderança e os recursos, refletindo a relevância da ação da gestão escolar na promoção de um ambiente favorável à inclusão.

A análise qualitativa das respostas abertas fornecidas pelos docentes permitiu identificar as principais percepções relativas aos constrangimentos e às propostas de melhoria no processo de inclusão de alunos migrantes no Agrupamento. A exploração das respostas evidencia que as preocupações dos professores se centram essencialmente em três eixos que são os recursos humanos e materiais, as barreiras linguísticas e o apoio institucional.

A referência à falta de apoio e à comunicação limitada sugere a existência de lacunas na coordenação institucional, tanto a nível do suporte técnico e pedagógico como no fluxo de comunicação entre docentes, técnicos especializados e serviços de apoio. Esta leitura indica que, embora os professores do agrupamento reconheçam o esforço institucional na promoção de práticas inclusivas, sentem ainda fragilidades estruturais que limitam a eficácia das ações implementadas.

Relativamente às sugestões de melhoria, as respostas convergem em torno de quatro áreas prioritárias, como o reforço do apoio em Português Língua Não Materna (PLNM), a formação contínua de professores, o maior envolvimento das famílias e a criação de condições de acolhimento mais estruturadas.

Esta necessidade evidenciada pelos docentes do agrupamento RTS, encontra sustentação nas orientações de Ainscow e Sandill (2010) que defendem que a inclusão se constrói através de uma aprendizagem organizacional contínua, baseada na reflexão coletiva e na capacitação de todos os profissionais.

Os participantes sublinham a relevância de reforçar o recrutamento e a afetação de recursos humanos especializados, capazes de oferecer apoio linguístico, psicológico e pedagógico aos alunos e às suas famílias. Tal constatação converge com a perspectiva de Leithwood e Jantzi (2006), para quem a liderança escolar eficaz se traduz na capacidade de mobilizar recursos humanos e materiais de forma estratégica, garantindo que o planeamento e a estrutura da escola apoiem a aprendizagem de todos os alunos.

É ainda necessário consolidar protocolos institucionais que garantam coerência entre o plano estratégico e as práticas quotidianas, assegurando uma resposta mais integrada e articulada com as necessidades dos alunos migrantes. Neste sentido, Bolívar (2010) sublinha que as organizações educativas inclusivas dependem de lideranças distribuídas e colaborativas, capazes de transformar a estrutura formal da escola em práticas sustentáveis e participadas.

Por fim, as respostas dos professores destacam a relevância de fortalecer a articulação escola/família, reconhecendo o papel das famílias como parceiros fundamentais no processo educativo e na construção de uma cultura escolar inclusiva. Como referem Ainscow et al. (2013), a inclusão exige um compromisso coletivo que ultrapassa o espaço da sala de aula, envolvendo a comunidade na construção de respostas diversificadas às necessidades dos alunos.

Os resultados qualitativos indicam que os docentes percecionam a existência de práticas pedagógicas inclusivas relativamente consolidadas, mas reconhecem fragilidades ao nível institucional, especialmente no que diz respeito aos recursos humanos e à coordenação entre os diferentes agentes educativos. As sugestões apresentadas reforçam a necessidade de alinhar as políticas de Gestão Estratégica de Recursos Humanos com uma visão de escola inclusiva, apostando na formação, no apoio linguístico e na comunicação colaborativa.

Esta análise confirma que a liderança escolar inclusiva desempenha um papel central na mobilização de práticas e recursos orientados para a equidade, sendo fundamental para transformar as intenções normativas de inclusão em realidades concretas no dia a dia escolar. Assim, a leitura dos dados qualitativos reforça a ideia de que a inclusão não

depende apenas da boa vontade individual dos docentes, mas sobretudo da capacidade estratégica da gestão escolar em criar condições institucionais, formativas e colaborativas que sustentem, de forma duradoura, o acolhimento e o sucesso dos alunos migrantes.

7.2. Tratamento dos Inquéritos do Pessoal Não Docente

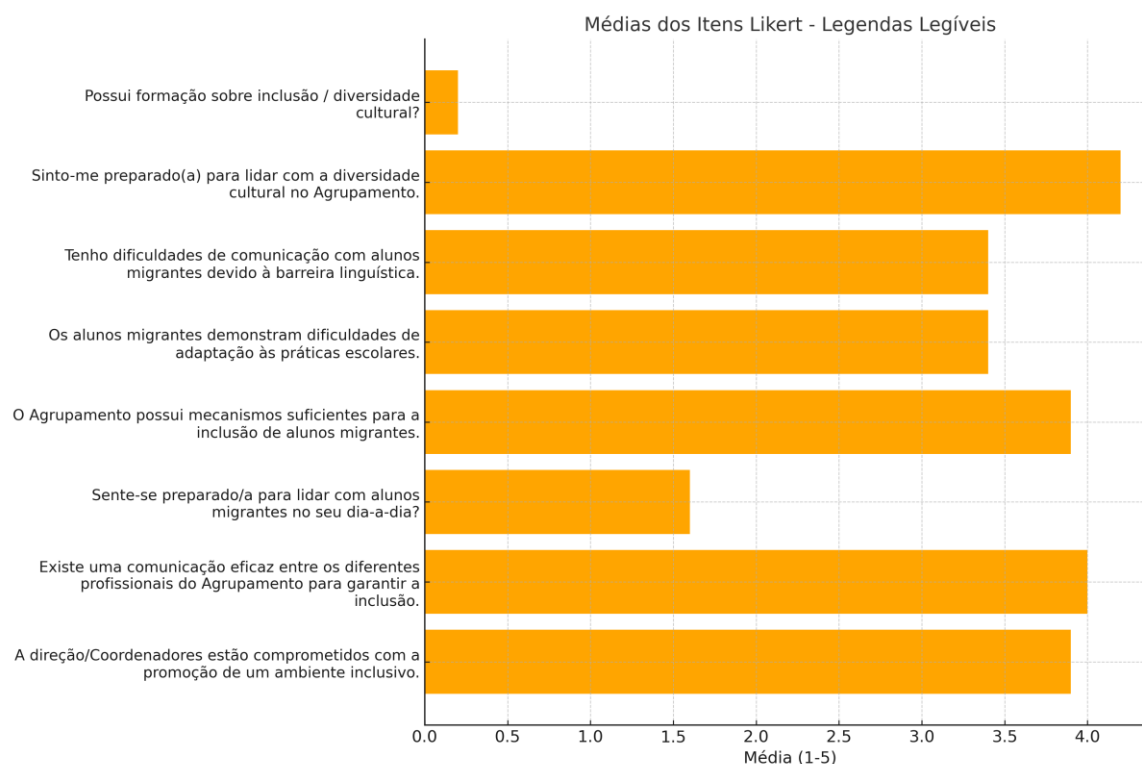
O PND, também na sua maioria do género feminino manteve-se, à semelhança dos docentes, no mesmo número nos últimos quatro anos, conforme Tabela 9 - *PND por categoria profissional*, devido à constante quantidade de alunos matriculados no agrupamento.

Tabela 9

PND por categoria profissional

	Assistentes Operacionais	Assistentes Técnicos	Técnicos Especializados	Técnicos Superiores
2021/2022	31	8	3	1
2022/2023	30	7	3	1
2023/2024	30	7	3	1
2024/2025	29	7	3	1

A Figura 11 – Respostas aos IQ do PND, revela que 28 dos 35 elementos do PND, responderam ao IQ, configurando numa amostra quase completa, 80%.

Figura 11*Respostas aos IQ do PND*

A tabela 10 – *Respostas PND, mediante os itens Likert*, abaixo apresentada, resume as questões e apresenta a média de forma decrescente das respostas recolhidas.

Tabela 10*Respostas PND, mediante os Itens Likert*

Questões IQ – Pessoal Não Docente	Média
Sinto-me preparado(a) para lidar com a diversidade cultural no Agrupamento.	4.2
Existe uma comunicação eficaz entre os diferentes profissionais do Agrupamento para garantir a inclusão.	4.0
O Agrupamento possui mecanismos suficientes para a inclusão de alunos migrantes.	3.9
A direção/Coordenadores estão comprometidos com a promoção de um ambiente inclusivo.	3.9
Tenho dificuldades de comunicação com alunos migrantes devido à barreira linguística.	3.4
Os alunos migrantes demonstram dificuldades de adaptação às práticas escolares.	3.4
Sente-se preparado/a para lidar com alunos migrantes no seu dia-a-dia?	1.6
Possui formação sobre inclusão/diversidade cultural?	0.2

A análise das respostas de médias dos itens Likert revela uma percepção geral positiva por parte dos profissionais relativamente à inclusão de alunos migrantes e à diversidade cultural no Agrupamento, embora subsistam algumas lacunas relevantes. O primeiro dado a destacar é a média muito baixa associada à formação sobre inclusão e diversidade cultural, denotando que a maioria dos respondentes não teve acesso ou não se sentiu motivado para frequentar formação formal na área. No entanto, verifica-se uma discrepância de médias no que se refere ao sentir-se preparado(a) para lidar com a diversidade cultural, com a média mais elevada, o que pode indiciar que a experiência prática ou outros mecanismos informais têm compensado essa ausência de formação.

Apesar disso, surgem algumas dificuldades específicas. As médias relativas à comunicação com alunos migrantes, sobretudo devido à barreira linguística e à adaptação dos alunos às práticas escolares são moderadas, o que indica que, embora estas questões não sejam generalizadas, determinadas situações constituem desafios.

Uma contradição importante emerge na comparação entre o sentimento geral de preparação e a percepção de preparação no dia-a-dia para lidar com alunos migrantes, cuja média é muito baixa. Este resultado aponta para dificuldades concretas na prática diária, sugerindo que o PND pode sentir-se globalmente competente, mas carece de ferramentas ou estratégias para situações específicas para lidar com estes alunos.

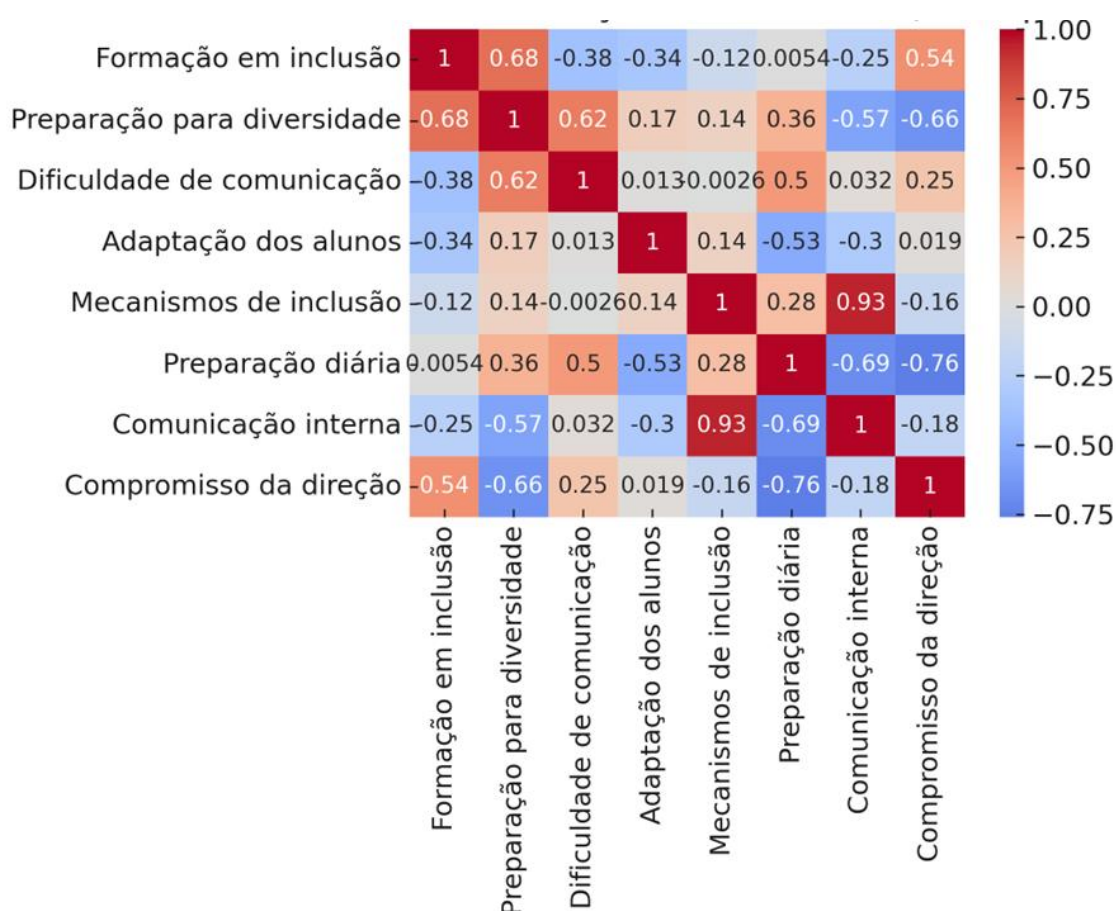
Por outro lado, os resultados refletem uma percepção muito positiva sobre a atuação institucional. Os profissionais reconhecem a existência de mecanismos de apoio à inclusão, valorizam a comunicação entre colegas e evidenciam confiança no compromisso da direção e das equipas coordenadoras com a promoção de um ambiente inclusivo.

Os dados sugerem um ambiente profissional favorável à inclusão e uma boa articulação entre os elementos do Agrupamento. No entanto, destacam-se como áreas prioritárias de intervenção o reforço da formação contínua, a capacitação para lidar com a diversidade no quotidiano escolar e a implementação de estratégias que facilitem a comunicação intercultural.

O gráfico de correlação de Pearson, abaixo apresentado (mapa de calor), evidencia as respostas do PND, às questões do IQ a eles dirigido:

Figura 12

Matriz de Correlação Pearson PND



A matriz de correlação de Pearson construída a partir das respostas do PND (assistentes operacionais e assistentes técnicos) permite identificar, de modo sintético, as relações lineares entre as dimensões avaliadas no inquérito.

As variáveis incluídas são: possuir formação sobre inclusão/diversidade cultural; sentir-se preparado(a) para lidar com a diversidade cultural no agrupamento; ter dificuldades de comunicação com alunos migrantes devido à barreira linguística; perceber que os alunos migrantes demonstram dificuldades de adaptação às práticas escolares; considerar que o agrupamento possui mecanismos suficientes para a inclusão de alunos migrantes; sentir-se preparado(a) para lidar com alunos migrantes no dia-a-dia; existir comunicação eficaz entre os diferentes profissionais do agrupamento para garantir a inclusão; perceber que a direção / coordenadores estão comprometidos com a promoção de um ambiente inclusivo.

Uma vez mais a leitura do mapa de calor segue a escala de Pearson, tons avermelhados indicam correlações positivas (as duas variáveis aumentam em conjunto), tons azulados indicam correlações negativas (uma aumenta enquanto a outra tende a diminuir) e tons claros ou neutros traduzem correlações fracas ou nulas; a diagonal principal, de valor unitário, representa a correlação de cada item consigo próprio. Analisando ao detalhe a matriz verificam-se alguns padrões interpretáveis e relevantes para a discussão dos resultados.

Percebe-se que sobressai uma associação claramente positiva entre a percepção de ter formação sobre inclusão/diversidade cultural e o sentimento de se sentir preparado(a) para lidar com essa diversidade. Este padrão sugere que, entre o PND, a participação em ações de formação está relacionada com uma maior preparação e eficácia para agir em contextos culturalmente diversos.

Observa-se uma correlação positiva entre a percepção de dificuldades de comunicação por barreira linguística e a percepção de que os alunos migrantes apresentam dificuldades de adaptação às práticas escolares. Ou seja, quanto mais os assistentes operacionais sentem problemas de comunicação com alunos migrantes, tanto mais tendem a avaliar que esses alunos enfrentam dificuldades de integração nas rotinas e práticas escolares, o que indica que a dimensão linguística é percebida como um fator relevante no processo de adaptação (podemos arriscar de ambas as partes, alunos e PND).

As variáveis que avaliam condições institucionais e de coordenação, nomeadamente a percepção de que o agrupamento possui mecanismos suficientes para a inclusão, a existência de comunicação eficaz entre profissionais e o compromisso da direção/coordenadores com a promoção de um ambiente inclusivo, apresentam correlações positivas entre si. Este agrupamento de associações sugere que os assistentes operacionais valorizam um padrão coerente: escolas onde a liderança está comprometida com os processos de inclusão, tendem também a ser vistas como mais comunicativas e dotadas de mecanismos institucionais, o que aponta para a importância da gestão na articulação das práticas de inclusão.

Contudo, a matriz também evidencia que algumas associações relevantes são de intensidade moderada ou fraca. Em particular, a percepção de existência de mecanismos institucionais não se apresenta sempre fortemente correlacionada com a percepção de eficácia prática na adaptação dos alunos.

Isto é, a presença de mecanismos formais não corresponde automaticamente a uma percepção de melhores resultados práticos da realidade escolar. Esta discrepância entre formalização e implementação efetiva, já foi identificada em estudos similares e sugere que a mera existência de políticas ou procedimentos administrativos formais, não garantem uma resposta sem que haja uma implementação e articulação adequadas dos processos.

Assim, a matriz de correlação do PND aponta para uma estrutura coerente de associações: a formação e a liderança têm um papel positivo na percepção de preparação e nas condições institucionais, as barreiras de comunicação estão estreitamente associadas à percepção de dificuldades de adaptação dos alunos migrantes, e existe uma potencial desadequação entre a formalização de mecanismos e a sua eficácia prática percebida.

Estas observações fornecem elementos empíricos que sustentam recomendações políticas orientadas para fortalecer a formação específica, promover estratégias concretas de comunicação intercultural e assegurar que os mecanismos institucionais sejam efetivamente operacionalizados no ambiente escolar.

A análise qualitativa das respostas abertas, fornecidas pelo PND, permitiu complementar a leitura estatística das correlações, aprofundando a compreensão das percepções, constrangimentos e sugestões relacionadas com a inclusão de alunos migrantes no Agrupamento. Foram analisadas as respostas relativas a constrangimentos e a propostas de melhoria, recorrendo à identificação da frequência dos termos mais mencionados, de modo a destacar os eixos semânticos mais significativos no discurso dos participantes.

No que respeita aos constrangimentos, os termos mais recorrentes foram *“língua”*, *“escola”*, *“alunos”*, *“falta”*, *“regras”*, *“famílias”* e *“adaptação”*.

Estes conceitos remetem, de forma clara, para três dimensões críticas: a barreira linguística, como o obstáculo mais frequentemente reconhecido, evidenciando as dificuldades de comunicação entre o PND e os alunos migrantes, o que afeta tanto a interação no dia a dia, como a integração destes alunos nas dinâmicas escolares; as referências às faltas e às regras apontam para constrangimentos de natureza institucional, associados à ausência de protocolos claros de atuação e à limitada sistematização de práticas de inclusão; as menções às famílias e à adaptação refletem uma percepção de dificuldades de integração social e cultural, sugerindo que a inclusão escolar continua dependente de um envolvimento ainda incipiente entre escola e comunidade migrante.

Em contrapartida, as sugestões de melhoria apresentadas pelos participantes evidenciam um discurso mais proativo e orientado para a ação. Entre os termos mais frequentes destacam-se: *“formação”, “atividades”, “inclusão”, “culturais”, “nacionalidades”, “professores” e “acolhimento”*.

Estes apontam para três eixos de desenvolvimento prioritário que são a necessidade de reforçar a formação contínua de todos os profissionais, docentes e não docentes, em temáticas relacionadas com a diversidade cultural e a comunicação intercultural; a importância de promover atividades de caráter intercultural que favoreçam a convivência, o reconhecimento da diferença e a valorização da pluralidade de nacionalidades no espaço escolar; a urgência de estruturar estratégias institucionais de acolhimento mais integradas e inclusivas que envolvam todos os atores educativos na receção e acompanhamento dos alunos migrantes.

Com base na análise de conteúdo e na articulação com os resultados quantitativos, é possível identificar áreas estratégicas de investimento no âmbito da gestão escolar e de recursos humanos.

Numa primeira fase destaca-se a necessidade de apostar na formação sobre diversidade cultural e sobre o ensino do português como língua de acolhimento, o que poderá contribuir para mitigar as dificuldades de comunicação identificadas.

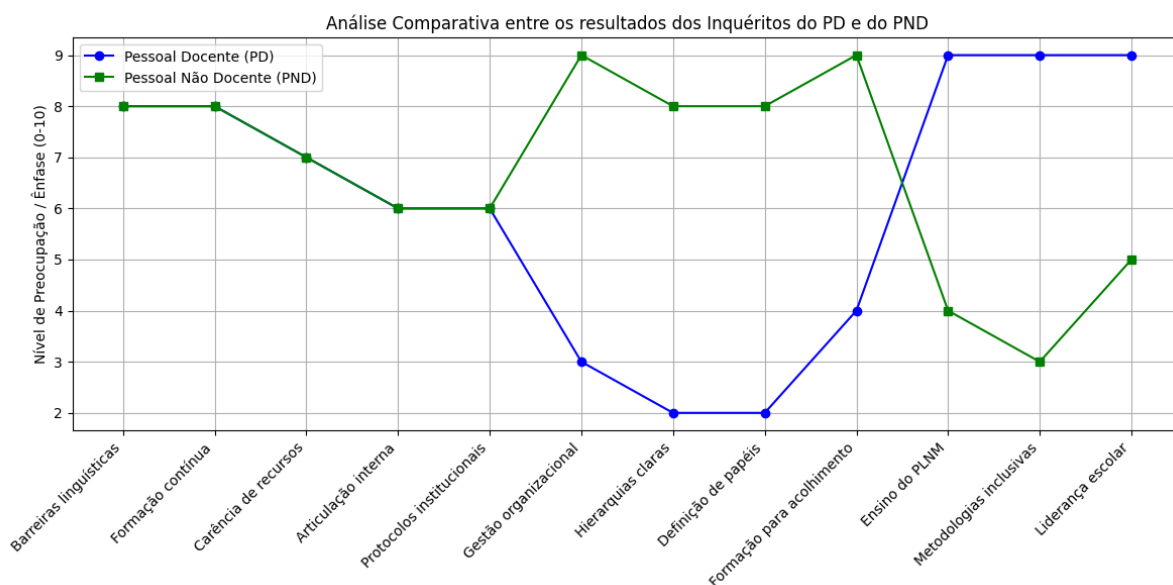
De seguida, torna-se essencial criar protocolos claros e operacionais de apoio inicial aos alunos migrantes, assegurando coerência entre a dimensão formal (documentos e orientações) e a prática efetiva de acolhimento.

Face ao questionado, a análise evidencia a importância de reforçar a articulação entre docentes e não docentes, de forma a consolidar uma abordagem colaborativa da inclusão, em que cada grupo profissional se sinta corresponsável pelo processo.

Por fim, o desenvolvimento de atividades interculturais regulares, concebidas em articulação com a comunidade escolar e local, surge como um instrumento privilegiado para promover a integração e a valorização da diversidade cultural.

Figura 13

Análise Comparativa IQ do PD e PND



A análise comparativa entre os resultados dos inquéritos aplicados ao PD e ao PND evidencia tanto convergências significativas como divergências relevantes no modo como cada grupo percebe os desafios e necessidades do contexto educativo.

Em ambos os grupos é possível identificar uma linha de preocupações comuns, nomeadamente as barreiras linguísticas como principal obstáculo à integração, o

reconhecimento generalizado da necessidade de formação contínua, a carência de recursos humanos e materiais que sustentem o processo de acolhimento, bem como a fragilidade na articulação interna e a indefinição de protocolos institucionais. Estas semelhanças revelam uma consciência coletiva quanto às limitações estruturais e organizacionais, que são comuns no ambiente escolar, independentemente da função desempenhada.

Contudo, quando se aprofunda a análise qualitativa dos inquéritos, surgem preocupações e necessidades que refletem as diferentes naturezas das funções e responsabilidades de cada grupo. O PND tende a valorizar aspetos de gestão interna e de funcionamento organizacional, manifestando preocupação com a clareza das hierarquias, a definição de papéis e a necessidade de formação que lhes permita responder de forma mais eficaz às exigências do acolhimento e da mediação intercultural. Esta valorização traduz-se numa visão mais operacional e administrativa do processo educativo, centrada na eficiência dos procedimentos e na adequação das estruturas de apoio.

Por sua vez, o PD apresenta uma perspetiva mais pedagógica e relacional, sublinhando a importância do ensino do Português Língua Não Materna (PLNM), das metodologias inclusivas e da liderança escolar como pilares essenciais para uma verdadeira inclusão educativa. A preocupação com a dimensão didática e com a equidade nas práticas de ensino reflete o envolvimento direto dos docentes no processo de ensino/aprendizagem e na promoção da integração linguística e cultural dos alunos. Além disso, a referência à liderança escolar comprometida sugere uma valorização da gestão pedagógica e da coesão institucional como fatores determinantes para o sucesso das políticas inclusivas.

Desta forma, a recolha de dados evidencia que, embora os docentes e os não docentes partilhem diagnósticos semelhantes quanto às limitações estruturais, divergem nas prioridades e nas soluções propostas.

Enquanto que o PND reivindica maior clareza organizacional e reforço formativo, para melhor desempenhar as suas funções de suporte operacional e administrativo, o PD concentra-se na melhoria das práticas pedagógicas e no fortalecimento do papel da liderança como agente transformador.

Esta diferenciação é, contudo, complementar, uma vez que a inclusão plena requer tanto a eficiência operacional e administrativa quanto a intencionalidade pedagógica, sendo a articulação entre ambas indispensável para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, coesa e intercultural.

7.3. Análise da Confiabilidade dos Inquéritos por Questionário

A validade e a fiabilidade dos instrumentos de recolha de dados constituem dimensões essenciais na investigação educacional. Para garantir a robustez das conclusões deste estudo, procedeu-se a uma análise estatística da consistência interna dos dois IQ aplicados, um dirigido ao PD e outro ao PND. Esta análise enquadra-se metodologicamente na abordagem quantitativa descritiva, complementando a fase de recolha de dados e sustentando a credibilidade dos resultados obtidos.

Embora a validade dos instrumentos tenha sido assegurada na fase de conceção e revisão dos itens, nesta secção centra-se a análise na fiabilidade interna dos questionários, medida através do coeficiente Alfa de Cronbach. Esta medida estatística é amplamente reconhecida para aferir a fiabilidade de escalas compostas por múltiplos itens. Inicialmente, esta análise foi feita considerando os questionários na sua totalidade, seguindo-se posteriormente uma reorganização temática dos itens com o objetivo de aumentar a coerência concetual e a consistência estatística dos instrumentos.

Relativamente ao questionário dirigido ao PD, a análise global do Alfa de Cronbach também resultou num valor de 0.53. Dada a semelhança com os resultados do questionário anterior, optou-se igualmente por uma reorganização temática dos itens, distribuindo-os por quatro dimensões: Ações Pedagógicas e Curriculares, Estratégia e Envolvimento Institucional, Recursos e Acessibilidade e Clima Escolar e Acolhimento.

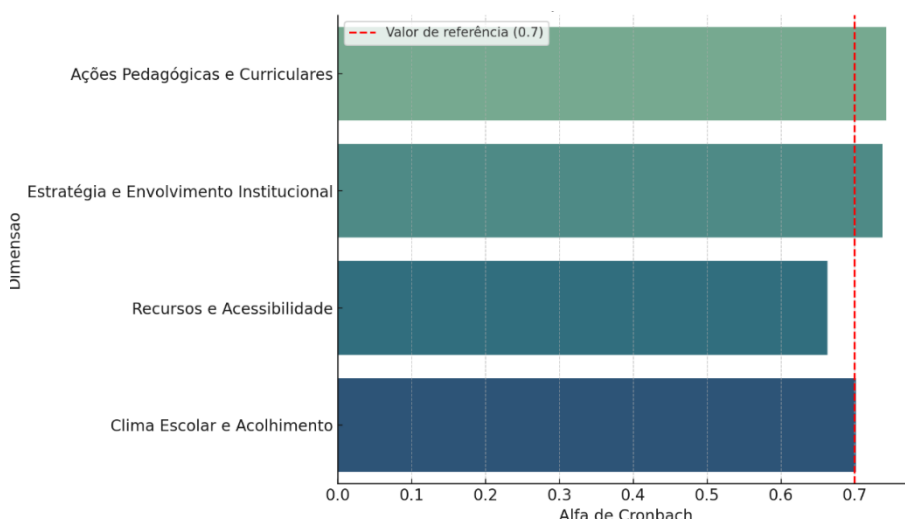
A análise por grupo revelou valores estatisticamente mais consistentes. As dimensões Ações Pedagógicas e Curriculares e Estratégia e Envolvimento Institucional apresentaram

ambas Alfas de 0.74, indicando uma boa fiabilidade. A dimensão Clima Escolar e Acolhimento obteve um valor de 0.70, considerado aceitável, e Recursos e Acessibilidade registou 0.66, revelando consistência moderada, mas ainda metodologicamente consistente. Estes resultados evidenciam uma maior homogeneidade concetual entre os itens e reforçam a adequação do inquérito à realidade do grupo-alvo.

A figura 14 – *Alfa de Cronbach por Dimensão PD e PND* representa visualmente as aferições por dimensão, permitindo observar a variação da confiabilidade entre as dimensões analisadas.

Figura 14

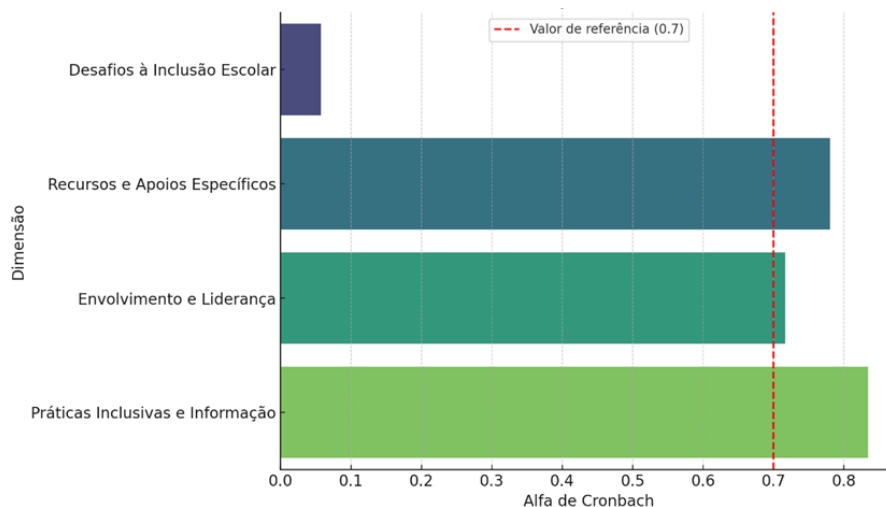
Alfa de Cronbach por Dimensão PD e PND



No inquérito dirigido ao PND, a análise inicial do Alfa de Cronbach, considerando pelo menos vinte respostas válidas, revelou um valor global de 0.53. Este resultado, percebido na Figura 14 - *Alfa de Cronbach por Dimensão PD e PND*, embora moderado, indica limitações na consistência interna do inquérito, tendo motivado a sua reorganização em dimensões temáticas, como se verifica graficamente na Figura 15 - *Alfa de Cronbach por Dimensão Temática*.

Figura 15

Alfa de Cronbach por Dimensão Temática



Os itens foram deste modo reagrupados em quatro dimensões: Desafios à Inclusão Escolar, Recursos e Apoios Específicos, Envolvimento e Liderança e Práticas Inclusivas e Informação. Esta reestruturação permitiu observar níveis de confiabilidade distintos entre os grupos. A dimensão Práticas Inclusivas e Informação apresentou um valor de Alfa muito elevado (0.83), seguida de Recursos e Apoios Específicos (0.78) e Envolvimento e Liderança (0.72), ambas com valores considerados bons. Em contraste, a dimensão Desafios à Inclusão Escolar registou um valor de 0.06 refletindo uma fraca consistência interna. Este resultado sugere que os itens agrupados nesta dimensão podem estar a captar construtos demasiado diversos, como dificuldades linguísticas, emocionais e relacionais, o que justifica uma futura reformulação ou segmentação dos mesmos. Os mesmos são apresentados de forma detalhada, que resume os valores do Alfa de Cronbach por dimensão, onde se destaca a diferença de consistência interna entre os grupos analisados.

A análise conjunta dos dois instrumentos permite identificar pontos de convergência metodológica e concetual. Em ambos os casos, a reorganização temática dos itens demonstrou ser um procedimento eficaz para melhorar a consistência interna dos questionários. As dimensões associadas à interculturalidade, práticas inclusivas e acesso à informação revelaram os níveis mais elevados de fiabilidade, sugerindo que existe uma

base comum de entendimento entre os profissionais da escola quanto à importância destes aspectos na inclusão dos alunos migrantes.

Por outro lado, foram também evidenciadas diferenças entre os grupos. No PND, a fraca consistência da dimensão Desafios à Inclusão Escolar denuncia a necessidade de uma revisão mais profunda dos itens que a compõem. Já no PD, embora todas as dimensões tenham apresentado Alfas estatisticamente aceitáveis, destaca-se uma ligeira fragilidade na dimensão Recursos e Acessibilidade, o que poderá indiciar divergências nas percepções sobre as condições estruturais e materiais da escola.

De forma global, pode afirmar-se que os dois questionários, após a sua organização temática, apresentam bons níveis de consistência interna, em grande parte das suas dimensões. Esta constatação valida a sua aplicação no presente estudo e confere fiabilidade aos dados recolhidos, oferecendo simultaneamente uma base sólida para o desenvolvimento de planos de ação específicos e ajustados à realidade de cada grupo profissional.

8. PLANO DE AÇÃO ESTRATÉGICO

No âmbito desta investigação, o plano de ação estratégico assenta no enquadramento teórico da investigação que sustenta a gestão escolar inclusiva, articulando princípios de liderança pedagógica, gestão democrática e construção de uma cultura intercultural, que promove equidade e participação. A literatura demonstra que práticas como a liderança partilhada, a colaboração docente, a mediação intercultural, a formação profissional e a implementação de políticas consistentes de acolhimento e integração de alunos migrantes, são essenciais para transformar contextos educativos ricos em diversidade em ambientes inclusivos. Assim, o enquadramento teórico confere coerência às medidas propostas, uma vez que o plano operacionaliza estes mesmos princípios, traduzindo-os em ações concretas que pretendem responder de forma estruturada e estratégica aos desafios identificados no AE RTS.

Com base na análise das necessidades e constrangimentos identificados no Agrupamento, propõe-se a implementação de um Plano de Ação Estratégico que vise assegurar a inclusão efetiva de alunos migrantes, promovendo a equidade no acesso à aprendizagem e à participação efetiva/ativa na vida escolar. Este plano articula-se em múltiplas dimensões, abrange a formação contínua de profissionais, o investimento no apoio linguístico, a formalização de procedimentos institucionais, a otimização de recursos humanos e materiais, a promoção da articulação escola-família, a dinamização de atividades interculturais e o fortalecimento de uma liderança inclusiva.

A formação contínua de docentes e não docentes constitui um eixo central deste plano, na medida em que permite dotar todos os profissionais das competências necessárias para atuar de forma sensível e eficaz, perante a diversidade cultural presente na escola. Neste âmbito, recomenda-se a criação de programas regulares de desenvolvimento profissional que abordem a diversidade cultural, a mediação intercultural, estratégias de comunicação com alunos migrantes e métodos de ensino de Português Língua Não Materna (PLNM). Complementarmente, a instituição de grupos de reflexão pedagógica e supervisão colaborativa permitirá partilhar boas práticas, reforçando a aprendizagem organizacional e a capacidade coletiva de resposta às necessidades específicas dos alunos migrantes.

O reforço do PLNM constitui outro eixo estratégico fundamental, dado que a língua portuguesa representa simultaneamente uma barreira e uma oportunidade para a integração curricular e social. Para tal, é essencial aumentar os recursos humanos especializados, garantindo acompanhamento individualizado ou em pequenos grupos, e criar momentos formais de apoio linguístico integrados no horário escolar. Paralelamente, é importante desenvolver materiais pedagógicos adaptados às diferentes origens linguísticas e culturais dos alunos, potenciando estratégias diferenciadas de aprendizagem que promovam a autonomia e a confiança destes alunos.

A formalização de protocolos institucionais surge como uma medida estruturante para garantir coerência e clareza nos processos de receção e integração dos alunos migrantes. A elaboração de um manual de acolhimento acessível a todos os profissionais, complementado por comissões de acompanhamento que integrem docentes, técnicos especializados e direção, permitirá consolidar práticas consistentes e monitorizar de forma sistemática a eficácia das ações implementadas. Estes procedimentos devem estar articulados com indicadores de monitorização da inclusão, assegurando que a intervenção escolar seja orientada por evidências e direcionada para resultados concretos.

A otimização de recursos humanos e materiais assume particular relevância, na medida em que a eficácia da inclusão depende de um suporte adequado. Recomenda-se a afetação estratégica de técnicos especializados em PLNM, psicólogos, mediadores interculturais e assistentes educativos, bem como a disponibilização de materiais pedagógicos inclusivos, tecnologia de apoio à aprendizagem e recursos destinados a atividades interculturais. A existência de um orçamento específico para iniciativas de inclusão permitirá planear, executar e avaliar ações com impacto direto na aprendizagem e integração dos alunos.

A promoção da articulação entre escola e família representa uma dimensão determinante para o sucesso das estratégias de inclusão. Para isso, devem ser estabelecidos mecanismos regulares de comunicação, encontros com mediação linguística e cultural, e canais digitais de participação das famílias, garantindo que estas se tornem parceiras ativas no percurso escolar dos seus filhos. A participação comunitária em projetos

colaborativos permitirá fortalecer laços sociais, valorizar a diversidade cultural e consolidar o sentido de pertença ao AE.

A dinamização de atividades interculturais e projetos de inclusão contribuem para a construção de uma cultura escolar aberta à diversidade. Estas iniciativas devem envolver alunos, docentes, famílias e comunidade local, assegurando que a aprendizagem transcenda o espaço escola e se estenda a uma vivência natural da diversidade.

A liderança escolar inclusiva desempenha um papel central na sustentabilidade do Plano de Ação. Cabe à direção e às lideranças intermédias definir políticas claras de inclusão, acompanhar a implementação das ações e avaliar o seu impacto, promovendo práticas de liderança delegada, que integrem docentes, técnicos, alunos e famílias na tomada de decisões. A criação de uma cultura inclusiva na organização depende da capacidade da gestão escolar em alinhar políticas, práticas pedagógicas, administrativas e operacionais, consolidando uma abordagem estratégica que transforme intenções normativas em realidades concretas e duradouras.

O Plano de Ação Estratégico pretende empoderar o AE, para que se torne capaz de responder de forma integrada e inovadora às necessidades dos alunos migrantes, promovendo a equidade, a participação ativa e o sucesso escolar.

A implementação destas medidas requer, como já se referiu, um compromisso coletivo, sustentado por recursos humanos qualificados, procedimentos claros, formação contínua, articulação com as famílias e envolvimento da comunidade, constituindo-se como um modelo de prática inclusiva com potencial de disseminação e adaptação a contextos escolares similares. Ou seja, uma realidade que se possa repercutir como exemplo de boas práticas que respondem ao fenómeno crescente que é a migração.

Neste contexto educativo específico, cada vez mais marcado pela diversidade cultural, o planeamento estratégico é a base da inclusão, da equidade e da eficácia das ações implementadas.

A ferramenta 5W4H (*What, Why, Where, When, Who, How e How Much*) apresentou-se como um instrumento estruturante, orientador, permitindo uma análise sistémica e operacional das iniciativas a desenvolver. Esta metodologia, ao articular de forma clara os objetivos, os responsáveis, os recursos, os prazos e os métodos de execução, contribuiu para uma gestão mais eficiente e transparente dos projetos educativos. A sua aplicação, no âmbito da integração de alunos migrantes, irá permitir mapear com precisão as necessidades, definir metas realistas e mobilizar os diferentes atores educativos, desde os docentes às famílias, num esforço conjunto e coordenado.

A escola é como um ecossistema interdependente, onde cada ação planeada repercute-se em múltiplas dimensões: pedagógica, social, emocional e organizacional.

Assim, o recurso à ferramenta 5W4H não se resume apenas a uma técnica, mas sobretudo a um suporte catalisador de mudança sustentada, promovendo uma cultura de planeamento estratégico participativo e centrado no impacto.

Neste processo, a monitorização contínua e a avaliação do impacto assumem um papel fundamental. Não basta planear e executar é necessário medir, refletir e ajustar.

A recolha sistemática de dados, tanto quantitativos como qualitativos, permite aferir a eficácia das ações, identificar constrangimentos e potenciar as boas práticas.

Esta lógica de uma melhoria contínua reforça a *accountability* institucional e assegura que as ações educativas realizadas se traduzem em benefícios concretos para os alunos e para a comunidade educativa.

Deste modo delineou-se um plano em que se pretende colocar em prática, aplicar e certificar as inferências da investigação realizada. Este Plano de Ação tem como propósito único reduzir os constrangimentos e aumentar a harmonia na operacionalização do processo quer dos profissionais envolvidos no acolhimento dos alunos migrantes quer das suas famílias.

No entanto, antes de estruturar o Plano de Ação com recurso à ferramenta 5W4H, importa clarificar os objetivos que orientam a intervenção. Com base nos desafios identificados,

ou seja as barreiras linguísticas, nos frágeis protocolos de acolhimento de alunos e famílias, na reduzida formação do PD e PND em diversidade cultural e na articulação de práticas institucionais, definiram-se metas *SMART*, vertidas neste sentido:

- específicas, direcionadas para o reforço linguístico, para a capacitação dos profissionais e melhoria da comunicação intercultural;
- mensuráveis, através de indicadores quantitativos e qualitativos;
- atingíveis, consoante a disponibilidade dos recursos existentes que condicionam a capacidade de planeamento e organização do Agrupamento;
- relevantes, por responderem às necessidades reais dos alunos migrantes e dos profissionais;
- temporais, distribuídas por fases claras até 2029.

Esta clarificação permite que o plano 5W4H seja facilmente interpretado, funcionando como um guia de ação para transformar constrangimentos em práticas educativas inclusivas concretas.

Tabela 11

Plano de Ação– Inclusão de Alunos Migrantes (ferramenta 5W4H)

Problemas/ Causa	O que fazer? What?	Porque fazer? Why?	Onde será feito? Where?	Quem será o responsável? Who?	Quando será feito? When?	Como? How? (Etapas e métodos)	Quanto custará? How Much (Estimativa)	Até quando? How long?	HOW TO MEASURE Como medir resultados?
Barreiras linguísticas na comunicação com alunos e famílias migrantes Falta de formação em inclusão e diversidade cultural (PD e PND) Protocolos de acolhimento e integração pouco claros e pouco operacionais	Reforço Linguístico e Pedagógico: . Implementar PLNM com horários específicos.	Com base na análise realizada: . Barreiras linguísticas são o maior obstáculo referido por docentes e PND. . Há baixa formação em inclusão e diversidade cultural (PD: média 1.0; PND: média 0.2). . A escola possui mecanismos formais, mas estes não se traduzem em práticas eficazes.	No Agrupamento RTS, com incidência em: . Salas de aula; . Biblioteca e salas de apoio educativo; . Serviço Psicologia e Orientação; . Centro de Apoio às Aprendizagens; . Serviços administrativos e áreas de atendimento ao público; . Espaços de acolhimento; . Reuniões pedagógicas;	Responsáveis Principais: Direção do Agrupamento; . Coordenar e garantir recursos. Coordenador de Interculturalidade/ Equipa Multidisciplinar de Educação Inclusiva (EMAEI): -Elaborar protocolos e articular medidas. Docentes de PLNM: -Liderar formação interna e práticas linguísticas. Pessoal Docente (todos os ciclos): . Implementar práticas	Preparação (0-3 meses – 1.ºP 2026/27) . Constituição da equipa coordenadora; . Levantamento de recursos; . Definição do Protocolo de Acolhimento; . Parcerias com mediadores e associações.	Reforço Linguístico e Pedagógico . Implementação de grupos de PLNM por níveis de proficiência; . Uso de pictogramas, glossários visuais e aplicações digitais (Duolingo, Google Tradutor, Kahoot, Tradutor DeepL); . Criação de uma Avaliação Diagnóstica Inicial para cada aluno migrante; . Adaptação da avaliação: Oral e escrita, recorrendo a tecnologia com tradução, tempo extra,	O Ensino Público é gratuito. (cada aluno custa ao estado cerca de 80.000€ por ano). As atividades/recurso s, mediante o seu cariz, são: Competência da DGEstE; Sem custos individuais; Competência da DGAE	Início da implementação: 3-9 meses Programa estruturado (total): 2026/2029 Consolidação do plano/monitorizaçã o: Consolidar aquisições nos últimos 3 meses de cada ano letivo; Monitorizar trimestralmente e anualmente; Em 2029 ter profissionais capacitados, autónomos e seguros no acolhimento;	Definição de indicadores de Sucesso: Quantitativos . Redução das dificuldades linguísticas Meta SMART: Plataforma com 150 recursos e 70% dos profissionais utilizam -Avaliação diagnóstica comparada com a avaliação final. Meta SMART: 90% dos alunos avaliados na 1.ª semana e progressão de um nível no final do ano; . Aumento do número de docentes com formação em PLNM

Práticas pedagógicas e avaliação pouco inclusivas e pouco diferenciadas	docentes e não docentes em: diversidade cultural, metodologias interculturais, comunicação com famílias migrantes, PLNM, práticas de mediação intercultural.	liderança forte + formação = maior percepção de capacidade e práticas inclusivas. . Há divergência entre grupos profissionais, evidenciando a necessidade de coordenação institucional.	- Plataformas digitais (<i>Microsoft 365, Teams, GIAE</i> , etc.).	pedagógicas inclusivas. Pessoal Não Docente (PND): . Aplicar estratégias de comunicação e acolhimento.	. Criação de materiais visuais e tradução de documentos. . Arranque da tutoria entre pares.	tarefas simplificadas; . Criação do Plano Individual de Inclusão Linguística;	Competência CEFAE	Em 2029 ter um Guião de Boas Vindas consolidado.	e multiculturalidade Meta SMART: 60% PD e 50% PND com formação; . Aumento da taxa de participação das famílias em reuniões interculturais Meta SMART: Documentos em 4 línguas; +40% participação
Recursos humanos e materiais insuficientes ou pouco articulados	Mediação e Envolvimento da Comunidade	. A consistência estatística (Alfa de Cronbach) destaca dimensões fortes em práticas inclusivas, mas fragilidade em recursos e desafios linguísticos.		Técnicos Especializados (Psicólogas, Assistente Social, Animadora Social, Mediadores): . Apoio psicossocial e cultural.	Consolidação (9-18 meses - 2027/2028) . Introdução de práticas diferenciadas em sala;	-Estabelecer protocolos com instituições universitárias da área, para que os alunos estagiem no AE RTS.	Competência do Município e autarquia local;		. Aumento da percepção positiva
Articulação interna limitada entre docentes, não docentes e liderança	. Estabelecer parcerias com associações e mediadores culturais. . Criar um Protocolo de Acolhimento Integrado para alunos e famílias.			Associações Locais / Mediadores Culturais . Facilitar comunicação com famílias.	. Avaliação inclusiva e diversificada; . Atividades interculturais trimestrais;	Formação Contínua . Ações de formação de Curta Duração (<i>workshops...</i>). . Ações acreditadas (CFAE):	Competência do IGEFE;		Qualitativos . Melhoria na comunicação entre profissionais (percecionada). Meta SMART: Plataforma com 150 recursos e 70% dos profissionais utilizam
Envolvimento ainda reduzido das famílias migrantes na vida escolar	Recursos, Acessibilidade e Comunicação Institucional . Criar um centro de recursos visuais e tecnológicos.	Transformar lacunas identificadas em ações concretas, promovendo: . Equidade; . Coesão institucional; . Melhor comunicação intercultural; . Sustentabilidade organizacional;		Alunos Tutores . Apoio linguístico e cultural no dia-à-dia.	. Monitorização contínua das práticas. Avaliação e Ajustes (18-24 meses - 2028/2029) . Avaliação interna com novos inquéritos; . Ajustes do protocolo e das metodologias;	PLNM, interculturalidade educativa, gestão de sala multicultural. . Sessões específicas para PND:- Comunicação intercultural; - Gestão de conflitos; - Primeiras respostas no acolhimento.	Instituições de ensino superior.		. Melhoria no bem-estar emocional dos alunos migrantes (relatório GAMAF). . Observação direta de práticas inclusivas. Meta SMART: 80% dos docentes aplicam 3

Distância entre a “escola formalmente inclusiva” e a prática cotidiana	. Traduzir documentos essenciais para várias línguas. . Melhorar a articulação interna entre docentes, PND e direção. . Garantir mecanismos formais que se traduzam em práticas concretas.	- Uma escola verdadeiramente inclusiva.	. Relatório final de impacto.	Mediação e Envolvimento . Contratação/ parceria com mediadores culturais; . Tradução de documentos essenciais;	estratégias diferenciadas Ferramentas de monitorização . Repetição inquéritos de satisfação ao PD e PND. . Observação contexto sala de aula (grelhas). Meta SMART: Aplicação a 100% dos novos alunos . Reuniões EMAEI (atas, relatório avaliação MESAI trimestral e anual). . Portefólios linguísticos dos alunos. . Relatório de monitorização EMAEI. -Relatório de avaliação Interna;
---	---	--	--------------------------------------	--	--

8.1. AVALIAÇÃO E MONITORIZAÇÃO DO PLANO

A avaliação e monitorização do plano de ação estratégico devem ser consideradas desde o início do processo, com indicadores claros que permitam aferir o progresso e o impacto das ações. Esses indicadores assumem um caráter qualitativo e/ou quantitativo mediante o objetivo/meta a atingir, podendo variar o alvo de ação, alunos/famílias migrantes e PD ou PND.

Tabela 12

Avaliação/Monitorização do Plano Ação

Indicador	Tipo	Objetivo/Meta (2029)
Taxa de frequência escolar de alunos migrantes	Quantitativo	Medir a assiduidade dos alunos migrantes ao longo do ano letivo (80% para 100%)
Taxa de sucesso escolar de alunos migrantes	Quantitativo	Avaliar o desempenho acadêmico através de notas, retenções(5% para 3%) ou progressões (80% para 100%)
Participação das famílias em atividades escolares	Qualitativo/ Quantitativo	Verificar o envolvimento das famílias em reuniões, eventos e projetos escolares (de 70% para 100%)
N.º de professores envolvidos em ações de formação PLNM/Interculturalidade	Quantitativo	Quantificar os docentes que participaram em formação específica para ensino de português e multiculturalidade (de 30% para 80% docentes)
Nº de AO e AT com formação específica em multiculturalidade	Quantitativo	Quantificar os profissionais (PND) que participaram em formação de capacitação de diferentes culturas (20% para 60%)
Redução de barreiras linguísticas percebidas	Qualitativo	Avaliar a melhoria na comunicação e compreensão entre alunos migrantes e comunidade escolar (90% participação em <i>focus groups</i>)
Grau de satisfação dos alunos migrantes (inquérito de percepção)	Qualitativo	Recolher opiniões dos alunos sobre a sua integração e bem-estar na escola (IQ trimestrais e 100% Guião de Boas Vindas utilizado)

Estes indicadores devem ser acompanhados regularmente, com relatórios periódicos que alimentem a reflexão estratégica e permitam a reorganização das ações sempre que necessário. No entanto, devem considerar-se possíveis riscos que poderão interferir com a execução do plano, havendo a necessidade de se recorrer a estratégias de mitigação.

Tabela 13

Indicadores de Risco e Estratégias de Mitigação

Categoria	Potenciais Riscos	Impacto no Plano	Estratégias de Mitigação
Barreiras linguísticas	Atrasos na realização das avaliações diagnósticas; Falta de recursos humanos especializados.	Compromete o progresso linguístico e integração inicial.	Reforçar horários PLNM; Mobilizar docentes com formação específica; Criar materiais de diagnóstico padronizados.
Formação insuficiente	Baixa adesão de PD/PND às ações de formação.	Reduz impacto na mudança de práticas inclusivas.	Propor formações em horário acessível (creditada, reconhecida); Planear formação prática e por módulos.
Protocolos de acolhimento	Falta de uniformização na aplicação do protocolo; Rotatividade de profissionais.	Inconsistência no acolhimento e acompanhamento dos alunos.	Criar um Guia boas Vindas; Criar formação específica (tutoria entre pares).
Práticas pedagógicas inclusivas	Resistência à mudança; Falta de tempo para planificação diferenciada.	Limita implementação de práticas diferenciadas.	Apoio da EMAEI; Partilha de boas práticas; Grelhas simples e operacionais.
Recursos e comunicação	Falta de atualização da plataforma; Pouca utilização de recursos.	Reduz eficácia da articulação e apoio pedagógico.	Nomear responsáveis dinamizadores PTE; Proporcionar formação rápida sobre uso de recursos.
Envolvimento das famílias	Baixa participação devido a barreiras culturais ou linguísticas.	Dificulta comunicação e integração familiar.	Mediação cultural; Convocatórias multilingues; Horários flexíveis de reunião.
Articulação institucional	Falhas de comunicação entre PD/PND/Direção.	Atrasos na execução do plano;	Reuniões trimestrais obrigatórias; Atas padronizadas; Identificar responsáveis.
Sustentabilidade na organização	Descontinuidade do plano após mudanças na liderança.	Fragiliza continuidade e consolidação das práticas.	Formalizar o PA como documento institucional; Integrar no PE e no RI.

A integração da avaliação no decorrer da aplicação do plano reforça a coerência e a eficácia das políticas educativas, promovendo uma escola mais justa, inclusiva e centrada no sucesso de todos os seus alunos.

9. CONCLUSÕES

O presente estudo permitiu compreender o papel da gestão escolar na promoção de práticas inclusivas dirigidas aos alunos migrantes no AE RTS. Os resultados quantitativos e qualitativos, obtidos através de instrumentos com consistente fiabilidade, evidenciaram que as dimensões relativas à liderança estratégica, à coordenação de recursos e à promoção do trabalho colaborativo foram as que apresentaram maior robustez nas percepções do PD e do PND. Isto significa que, de forma convergente, ambos os grupos profissionais atribuíram a estas três dimensões níveis mais elevados de importância e de eficácia, com menor variação nas respostas, quando comparadas com outras áreas avaliadas no estudo. Para além disso, os dados empíricos, refletidos nas médias das diferentes dimensões, na consistência interna dos instrumentos e nos valores de alfa de Cronbach, mostraram que estas percepções assentam em evidência sólida, destacando-se as dimensões com maiores índices de fiabilidade identificando-se outras com consistência inferior, o que reforça que as conclusões apresentadas emergem diretamente da análise dos dados e não apenas de reflexão teórica.

Estes resultados confirmam que a gestão escolar condiciona diretamente a eficácia das práticas inclusivas, nomeadamente através da organização dos recursos, da definição de prioridades e do incentivo à formação específica e contínua. A investigação revelou, contudo, desafios que condicionam a operacionalização das políticas de gestão inclusiva, que se traduzem na escassez de recursos humanos especializados, nas barreiras linguísticas persistentes e na insuficiente formação específica. A discrepância identificada entre procedimentos formais e práticas efetivas, sublinha a necessidade de clarificar processos institucionais, reforçar mecanismos de monitorização e promover maior articulação entre direção, docentes e técnicos.

A análise qualitativa permitiu identificar quatro áreas prioritárias de intervenção: o reforço em Português Língua Não Materna, a formação em interculturalidade, o envolvimento das famílias e a criação de estruturas de acolhimento consistentes. Estas evidências sustentaram a elaboração do Plano de Ação Estratégico, orientado pelos princípios de equidade e justiça social. No plano teórico, o estudo aprofundou a relação entre educação inclusiva, diversidade cultural, liderança escolar e enquadramento normativo, demonstrando que a inclusão de alunos migrantes depende da coerência entre

políticas, práticas e valores institucionais. No plano prático, ofereceu um diagnóstico sistematizado do agrupamento e contributos operacionais que podem servir de referência para contextos semelhantes.

O estudo revela algumas limitações devido ao facto de se centrar num único agrupamento, na natureza de interpretação dos dados e na ausência de observações prolongadas. Deste modo, os resultados não são generalizáveis, mas não comprometem a relevância das conclusões, apontam antes para a necessidade de estudos comparativos, análises longitudinais e investigações centradas no envolvimento das famílias migrantes e no papel dos mediadores culturais.

Em síntese, a construção de escolas verdadeiramente inclusivas depende do compromisso articulado entre gestão, docentes, famílias, comunidade e tutela, bem como da implementação consistente de práticas sustentáveis que respondam à diversidade multicultural do presente e do futuro.

Diversity is being invited to the party.

Inclusion is being asked to dance.

(Myers, 2014)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6, 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A. and Weiner S. (2013). *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*. Centre for Equity in Education, University of Manchester CfBT Education Trust Publication
- Alto Comissariado para as Migrações (ACM). (2022). *Guia de acolhimento para migrantes*. ACM, I.P. https://arquivo.pt/wayback/20240115153516mp_/https://www.acm.gov.pt/documents/10181/0/Guia+de+Acolhimento+para+Migrantes/
- Alto Comissariado para as Migrações. (2017). *Plano Estratégico para as Migrações*. ACM. <https://www.acm.gov.pt/-/plano-estrategico-para-as-migracoes-pem->
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2.^a ed., pp. 3–29). Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2.^a ed.). Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139.

- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education* (6.^a ed.). Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3.^a ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Greenwood Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Utilizando a análise temática em psicologia. *Research Gate*. 3(2). 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Canen, A. (2007). O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação&política*, 25(2), p.091-107.
https://www.researchgate.net/publication/237591283_O_multiculturalismo_e_s_eus_dilemas_implicacoes_na_educacao
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens* (3.^a ed.; trad. S. M. Rosa). Penso Editora.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Day, C. (2001). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Day, C. (2017). *Teachers' professional development and learning: Mapping the terrain*. Springer.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, & Comissão Europeia. (2019). *Relatório Eurydice: A integração de alunos de origem migrante nas escolas da Europa – Políticas e medidas nacionais*. DGEEC.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4.^a ed.). SAGE Publications.
- Flick, U. (2018). *Introdução à pesquisa qualitativa* (4.^a ed.; trad. J. E. Costa). Artmed Editora.
- Flick, U. (2018). Triangulação na recolha de dados. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data collection*, (pp.527-544). SAGE Publications.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4.^a ed.). Routledge.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gonçalves, T., & Trindade, S. (2020). *Educação intercultural em Portugal: Desafios e perspectivas*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Heckmann, F. (2008). *Education and migration: Strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. European Commission.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
<https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Leite, C. (2005). *Cidadania e educação: Conceitos e práticas*. Porto Editora.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
<https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Lopes, M. S. (2008). *Animação sociocultural em Portugal*. Editorial Intervenção.

- Lopes da Silva, M. I. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interacções*.
- Machado, A. (2015, 24 de junho). Análise de conteúdo da Bardin em três etapas simples. <https://www.academica.com.br/post/an%C3%A1lise-de-conte%C3%BAdo-bardin>
- Machado, A., & Araújo e Sá, M. H. (2009). *Mediação intercultural e educação*. Edições Afrontamento.
- Myers, V. (2014). *How to overcome our biases?* Walk boldly toward them. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/verna_myers_how_to_overcome_our_biases_walk_boldly_toward_them
- OCDE. (2015). *Immigrant students at school: Easing the journey towards integration*. OECD Publishing.
- OCDE. (2018). *The resilience of students with an immigrant background*. OECD Publishing.
- Open AI. (2024). ChatGPT (GPT-5.1) [Modelo de IA generativa]. Consultado, de <https://chat.openai.com/>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO.
- PORDATA. (2021). *Integração de alunos migrantes no sistema educativo português*. Alto Comissariado para as Migrações.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2021). *Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021–2025: Portugal Mais Igual*. <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=bfa3eb08-9396-4e19-95e5-fb0372d2097d>
- Roldão, M. C. (2019). *Inovação e inclusão: O papel das lideranças escolares*. EDUCA.

- Santos, B. S. (2012). *A difícil democracia: Reinventar as esquerdas*. Almedina.
- Santos, B. S. (2018). *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul*. Almedina.
- Sérgio, A. (1980). *Ensaio* (Tomo VI). Sá da Costa Editora.
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Metodologia de pesquisa de métodos mistos: Integrando abordagens qualitativas e quantitativas* (trad. L. M. Corrêa). Penso Editora.
- UNESCO. (2019). *Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education – Building bridges, not walls*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54676/XDZD4287>
- UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all – Global education monitoring report 2020*. UNESCO Publishing. <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/inclusion-and-education>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança*. (ed. rev.). UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers*. SUNY Press.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS NORMATIVOS

- Constituição da República Portuguesa. (1976). *Diário da República*, n.º 86, 1.ª série de 10/abril/1976.
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Organização das Nações Unidas. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Decreto-Lei n.º 46/2006 da Assembleia da República. (2016). *Proíbe e pune a discriminação em razão da deficiência e da existência de risco agravado de saúde*. Diário da República n.º 165/2006 1.ª série de 28/08/2006. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2006-156233888>

Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação (2018). *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação (2018). *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 116/2019 da Assembleia da República (2019). *Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 176, 1.ª série de 13/09/2019.

Portaria n.º 278/2023, de 8 de setembro (2023). *Primeira alteração à Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, que regulamenta os cursos científico-humanísticos a que se refere a alínea a) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Diário da República n.º 175, 1.ª Série de 08/09/2023. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/278-2023-221432123>

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário Pessoal Docente e Técnicos Especializados

Questionário Pessoal Docente e Técnicos Especializados

Este questionário tem por finalidade recolher junto dos docentes, com e sem cargos, e dos técnicos especializados informações sobre as políticas e práticas de acolhimento de alunos migrantes no Agrupamento.

O objetivo é avaliar a existência e eficácia de protocolos de receção, tutoria e acompanhamento no processo de adaptação e sobretudo planear estratégias de melhoria na atuação dos profissionais de educação.

Por favor, responda às questões mediante a sua realidade e experiência. As suas respostas serão confidenciais e serão utilizadas apenas para fins de estudo, avaliação e melhoria das práticas de acolhimento.

Instruções: Para cada questão, solicita-se a opção que melhor reflete a opinião do respondente.

Tempo estimado de preenchimento: 5-10 minutos

SECÇÃO I. Caracterização do pessoal docente e dos técnicos especializados

1. Género: *(Escolha única)*

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Outro

2. Idade *(Escolha única)*

☐ Menos de 30 anos

☐ 30-40 anos

☐ 41-50 anos

☐ Mais de 50 anos

3. Habilitações literárias

☐ Escolaridade Obrigatória

☐ Bacharelato

☐ Licenciatura

☐ Mestrado

☐ Doutoramento

4. Tempo de serviço

☐ Menos de 5 anos

☐ 5-10 anos

☐ 11-20 anos

☐ 21 – 30 anos

☐ Mais de 30 anos

5. Tempo de serviço no Agrupamento

☐ Menos de 5 anos

☐ 5-10 anos

☐ 11-20 anos

☐ 20 – 30 anos

☐ Mais de 30 anos

6. Qual a sua função no Agrupamento

☐ Docente sem cargo

☐ Diretor(a) / Subdiretor(a) / Adjunto(a)

☐ Coordenador(a) Departamento/Subcoordenador(a) Disciplina

☐ Coordenador/Representante Estabelecimento

☐ Diretor(a) de Turma

☐ Outra (especificar): _____

7. Nível de ensino que leciona/desempenha funções

- ☐ Pré-escolar
- ☐ 1º Ciclo
- ☐ 2º Ciclo
- ☐ 3º Ciclo
- ☐ Mais do que um nível

TE

8. Âmbito da função no Agrupamento?

- ☐ Psicologia
- ☐ Serviço Social
- ☐ Animação Sociocultural
- ☐ Terapia da Fala
- ☐ Outro: _____

PD,TE

9. Possui formação sobre inclusão / diversidade cultural

- ☐ Sim
- ☐ Não

10. Se respondeu afirmativamente, especifique:
(selecione o(s) tipo(s) de formação)

- ☐ Geral (seminários/palestras...)
- ☐ Creditada
- ☐ Especializada
- ☐ Grau Académico

SECÇÃO II. Identificação das dificuldades sentidas, na inclusão de alunos migrantes

11.

Sinto-me preparado(a) para lidar com a diversidade cultural no agrupamento.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

Tenho dificuldades de comunicação com alunos migrantes devido à barreira linguística.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

Os alunos migrantes demonstram dificuldades de adaptação às práticas escolares.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

O agrupamento possui mecanismos suficientes para a inclusão de alunos migrantes.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

12. Para prosseguir o questionário indique qual a sua função na escola.

☐ Docente

☐ Técnico

TE

13. Qual o tipo de apoio que mais frequentemente presta a alunos migrantes?

☐ Apoio psicológico ou emocional

☐ Mediação familiar e social

☐ Acompanhamento no processo de adaptação

☐ Atividades de integração cultural

☐ Encaminhamento para serviços externos

☐ Nenhum

☐ Outro_____

14. A articulação é eficaz entre a sua equipa e outros profissionais na inclusão dos alunos migrantes.

☐ Discordo totalmente

☐ Discordo

☐ Não sei/Não tenho conhecimento

☐ Concordo

☐ Concordo totalmente

SECÇÃO III. Práticas pedagógicas inclusivas que promovem a diversidade cultural

PD, TE

15. Quais as práticas pedagógicas inclusivas que promovem a diversidade cultural na escola

O agrupamento possui um protocolo de receção para alunos migrantes.

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei/Não tenho conhecimento

Este protocolo inclui processo de matrícula e documentação necessária

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei/Não tenho conhecimento

Avaliação inicial das competências linguísticas e escolares

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei/Não tenho conhecimento

Atribuição de um tutor/mentor

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei/Não tenho conhecimento

Plano de integração individualizado

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei/Não tenho conhecimento

Encaminhamento para recursos de apoio (psicológico, social, etc.)

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei/Não tenho conhecimento

16. O agrupamento possui recursos adequados para a inclusão de alunos migrantes.

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei/Não tenho conhecimento

17. Se respondeu “não” quais os principais constrangimentos:

Falta de formação específica para professores e funcionários

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei/Não tenho conhecimento

Barreiras linguísticas dos alunos estrangeiros

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento

Falta de materiais didáticos adaptados

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento

Dificuldade em envolver as famílias dos alunos migrantes

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento

Falta de financiamento para programas de integração

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento

18. Que estratégias são utilizadas para promover a integração linguística dos alunos migrantes? (escolha apenas 3 opções aplicáveis.)

- ☐ Aulas de Português Língua Não Materna (PLNM)
- ☐ Apoio individualizado por professores de PLNM
- ☐ Apoio individualizado docente/assistente social/psicóloga/animadora sociocultural
- ☐ Utilização de materiais didáticos adaptados
- ☐ Parcerias com instituições externas (universidades, associações, etc.)

19. O agrupamento monitoriza o progresso dos alunos estrangeiros?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento

20. Se respondeu afirmativamente, quais os indicadores utilizados para monitorizar o progresso?

Desempenho escolar

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento

Nível de proficiência linguística

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento

Integração social

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento

Assiduidade

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento

21. Na sua prática letiva/profissional adota metodologias de ensino inclusivas para alunos migrantes.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

22. Para prosseguir o questionário indique qual a sua função na escola

- ☐ Docente

☐ Técnico Especializado/Superior

PD

23. Adapta as suas estratégias de ensino para atender às necessidades de alunos migrantes.

☐ Sim

☐ Não

24. Se respondeu afirmativamente, indique as estratégias adotadas?

Ensino diferenciado, adaptando conteúdos e atividades

☐ Sim

☐ Não

☐ Às vezes

Aprendizagem cooperativa (trabalho em pares ou grupos mistos)

☐ Sim

☐ Não

☐ Às vezes

Uso de recursos tecnológicos/digitais para facilitar a compreensão

☐ Sim

☐ Não

☐ Às vezes

Ensino baseado em projetos que envolvam a diversidade cultural

☐ Sim

☐ Não

☐ Às vezes

Atividades que valorizam a cultura dos alunos migrantes

☐ Sim

☐ Não

☐ Às vezes

25. Adota estratégias para garantir uma avaliação justa para todos os alunos?

☐ Sim

☐ Não

26. Se respondeu afirmativamente, especifique as estratégias adotadas:
Diferenciação da avaliação conforme as necessidades dos alunos

☐ Sim

☐ Não

☐ Às vezes

Tempo extra ou apoio extra para alunos migrantes

☐ Sim

☐ Não

☐ Às vezes

Uso de materiais didáticos mediante os perfis linguísticos

☐ Sim

☐ Não

☐ Às vezes

Uso de avaliações diversificadas (orais, escritas, práticas, mistas)

☐ Sim

☐ Não

☐ Às vezes

PD, TE

27. Acompanha continuamente os alunos migrantes para perceber as dificuldades individuais?

☐ Sim

☐ Não

☐ Às vezes

28. Que medidas poderiam melhorar a integração dos alunos migrantes? (priorize de 1 a 5, sendo 1 a menos eficaz e a 5 a mais eficaz)

☐ Criar um programa de tutoria entre alunos locais e migrantes

☐ Organizar atividades culturais que celebrem a diversidade

☐ Promover formação contínua para docentes sobre ensino intercultural

- ☐ Criar espaços curriculares voltados para a educação intercultural
- ☐ Aumentar a flexibilidade curricular para atender às diferenças entre alunos

29. Expresse a sua opinião relativamente às afirmações abaixo

Existe uma cultura de respeito e aceitação da diversidade entre os alunos.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

A formação contínua sobre práticas inclusivas está acessível aos profissionais da educação.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

A comunidade escolar participa ativamente em projetos de integração de alunos migrantes.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

SECÇÃO IV. Comunicação e gestão estratégica da inclusão

30. Expresse a sua opinião relativamente às afirmações abaixo

O agrupamento promove ações de sensibilização sobre a importância da inclusão de alunos migrantes.

- ☐ Discordo totalmente

- ☐ Discordo
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

Existe uma comunicação eficaz entre os diferentes profissionais do agrupamento para garantir a inclusão.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

As lideranças escolares do agrupamento estão comprometidas com a promoção de um ambiente inclusivo.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

31. Que procedimentos poderiam melhorar o acolhimento e inclusão de alunos migrantes no agrupamento? (priorize de 1 a 5, sendo 1 a menos eficaz e a 5 a mais eficaz)

- ☐ Maior envolvimento do agrupamento na promoção da interculturalidade
- ☐ Criação de um plano bem estruturado para acolhimento de alunos migrantes
- ☐ Aumento da formação específica para todos os profissionais escolares
- ☐ Disponibilização de mais recursos pedagógicos e materiais em diferentes línguas
- ☐ Fortalecimento do trabalho conjunto entre o agrupamento, as famílias e a comunidade

SECÇÃO V. Práticas Formativas

32. Segundo as temáticas qual considera mais importante numa formação sobre inclusão? (priorize de 1 a 5, sendo 1 a menos importante e a 5 a mais importante)
- ☐ Comunicação com alunos/famílias que não falam a língua local
 - ☐ Informações sobre legislação (regularização/ direitos/deveres documentação dos alunos migrantes)
 - ☐ Estratégias para tornar os serviços escolares mais inclusivos/acessíveis
 - ☐ Relacionamentos Interpessoais/Interculturais
 - ☐ Acolhimento humanizado
33. Refira outros constrangimentos, que na sua opinião, dificultam o acolhimento de alunos migrantes (humanos, materiais, estruturais) que dificultam.
34. Que sugestões ou melhorias considera essenciais para aperfeiçoar as políticas de acolhimento e inclusão de alunos migrantes?

Muito obrigada pela sua participação!

As suas respostas são valiosas para a melhoria das práticas de acolhimento e inclusão de alunos migrantes na escola.

Apêndice B - Questionário Assistentes Operacionais e Assistentes Técnicos

Questionário Assistentes Operacionais e Assistentes Técnicos

Este questionário tem por finalidade recolher, junto dos Assistentes Operacionais e Assistentes Técnicos, informações sobre as políticas e práticas de acolhimento de alunos estrangeiros no Agrupamento.

O objetivo é avaliar a existência e eficácia de protocolos de receção, tutoria e acompanhamento no processo de adaptação e sobretudo planejar estratégias de melhoria na atuação dos profissionais de educação.

Por favor, responda às questões mediante a sua realidade. As suas respostas serão confidenciais e serão utilizadas apenas para fins de estudo, avaliação e melhoria das práticas de acolhimento.

Instruções: Para cada questão, solicita-se a opção que melhor reflete a opinião do respondente.

Tempo estimado de preenchimento: 5-10 minutos

SECÇÃO I. Caracterização dos Assistentes Operacionais e dos Assistentes Técnicos

(questões direcionadas aos AO e AT)

1. Género:

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Outro

2. Idade (*Escolha única*)

☐ Menos de 30 anos

☐ 30-40 anos

☐ 41-50 anos

☐ Mais de 50 anos

3. **Habilitações literárias**

- ☐ Escolaridade Obrigatória
- ☐ Bacharelato
- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Outro

4. **Anos de experiência no Agrupamento** (Escolha única)

- ☐ Menos de 5 anos
- ☐ 5-10 anos
- ☐ 11-20 anos
- ☐ 21 – 30 anos
- ☐ Mais de 30 anos

5. Qual é a sua função no Agrupamento?

- ☐ Assistente Técnico
- ☐ Assistente Operacional

6. Possui formação sobre inclusão / diversidade cultural?

- ☐ Sim
- ☐ Não

7. Se respondeu afirmativamente, especifique:

(selecione o(s) tipo(s) de formação)

- ☐ Geral (seminários/palestras...)
- ☐ Creditada
- ☐ Especializada
- ☐ Grau Académico

SECÇÃO II. Identificação das dificuldades sentidas, na inclusão de alunos migrantes

8. Expresse a sua opinião relativamente às afirmações abaixo.

Sinto-me preparado(a) para lidar com a diversidade cultural no agrupamento.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

Tenho dificuldades de comunicação com alunos migrantes devido à barreira linguística.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

Os alunos migrantes demonstram dificuldades de adaptação às práticas escolares.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

O agrupamento possui mecanismos suficientes para a inclusão de alunos migrantes.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

9. Para prosseguir o questionário, indique qual a sua função na escola.

☐ Assistente Operacional

☐ Assistente Técnico

(questões direcionadas aos AO)

10. Na sua opinião quais as maiores dificuldades dos alunos migrantes na escola?

(priorize de 1 a 5, sendo 1 a menor dificuldade e a 5 a maior dificuldade)

☐ Dificuldade de comunicação/língua

☐ Dificuldade de adaptação às regras da escola

☐ Falta de apoio dos meus colegas

☐ Falta de envolvimento da família

☐ Problemas emocionais ou ansiedade

(questões direcionadas aos AT)

11. Quais são os principais desafios no atendimento a alunos migrantes

(priorize de 1 a 5, sendo 1 o menor desafio e 5 o maior desafio)

☐ Dificuldade de comunicação/língua

☐ Falta de formação sobre diversidade cultural

☐ Falta de informação sobre direitos de alunos migrantes

☐ Falta de materiais e recursos acessíveis

☐ Pouca colaboração entre equipa administrativa e os professores

12. Quais os problemas administrativos mais comuns na matrícula de alunos migrantes?

(priorize de 1 a 5, sendo 1 a menor constrangimento e a 5 a maior constrangimento)

- ☐ Diferenças nos calendários escolares dos países de origem
- ☐ Exigências de documentos que não existem em outros países
- ☐ Desconhecimento das famílias sobre os requisitos administrativos locais
- ☐ Falta de rede de apoio social para facilitar a transição escolar
- ☐ Entraves burocráticos relacionados com a legalização dos alunos

13. Quais são as principais dificuldades nos serviços administrativos relacionadas com a equivalência escolar?

(priorize de 1 a 5, sendo 1 a menos eficaz e a 5 a mais eficaz)

- ☐ Falta de documentação adequada dos alunos
- ☐ Diferença nos currículos escolares de outros países
- ☐ Dificuldade na validação de certificados estrangeiros
- ☐ Falta de orientação clara sobre os procedimentos administrativos
- ☐ Tempo excessivo para análise e reconhecimento das equivalências

(questões direcionadas aos AO e AT)

14. Sente-se preparado/a para lidar com alunos migrantes no seu dia-a-dia?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

Se respondeu “não” ou “Às vezes”, quais são os principais constrangimentos?

Dificuldade de comunicação/língua

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

Dificuldade em compreender/aceitar a sua cultura

- ☐ Sim
- ☐ Não

☐ Às vezes

Falta de apoio dos meus colegas

☐ Sim

☐ Não

☐ Às vezes

Não conseguir orientar/apoiar alunos com problemas emocionais e/ou ansiedade

☐ Sim

☐ Não

☐ Às vezes

SECÇÃO IV. Comunicação e gestão estratégica da inclusão

(questões direcionadas aos AO e AT)

Expresse a sua opinião relativamente às afirmações abaixo.

16. O Agrupamento promove ações de sensibilização sobre a importância da inclusão de alunos migrantes.

☐ Discordo totalmente

☐ Discordo

☐ Não sei/Não tenho conhecimento

☐ Concordo

☐ Concordo totalmente

Existe uma comunicação eficaz entre os diferentes profissionais do Agrupamento para garantir a inclusão.

☐ Discordo totalmente

☐ Discordo

☐ Não sei/Não tenho conhecimento

☐ Concordo

☐ Concordo totalmente

A direção/coordenadores estão comprometidas com a promoção de um ambiente inclusivo.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Não sei/Não tenho conhecimento
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

17. Para prosseguir o questionário, indique qual a sua função na escola.

- ☐ Assistente Técnico
- ☐ Assistente Operacional

(questões direcionadas aos A0)

18. Que tipo de apoio considera necessário para melhorar a integração dos alunos migrantes na escola? (priorize de 1 a 5, sendo 1 o menos necessário e 5 o mais necessário)

- ☐ Formação específica para assistentes operacionais
- ☐ Materiais e recursos de apoio à comunicação
- ☐ Mediadores culturais ou intérpretes
- ☐ Maior envolvimento da direção/coordenação
- ☐ Maior envolvimento dos professores

(questões direcionadas aos AT)

19. Que estratégias poderiam facilitar a adaptação dos processos administrativos para alunos migrantes? (priorize de 1 a 5, sendo 1 a mais eficaz e a 5 a menos eficaz)

- ☐ Disponibilizar guíões explicativos sobre equivalências escolares em diferentes idiomas
- ☐ Criar um setor específico de apoio à matrícula de alunos migrantes
- ☐ Melhorar a articulação com a DGAE para agilizar a equivalência de estudos
- ☐ Implementar um método mais simples e rápido para reconhecimento de diplomas estrangeiros
- ☐ Não sei/não tenho conhecimento

SECÇÃO V. Práticas Formativas

(questões direcionadas aos AO e AT)

20. Segundo estas temáticas qual considera mais importante numa formação sobre inclusão? (priorize de 1 a 5, sendo 1 a menos importante e 5 a mais importante)

- ☐ Comunicação com alunos/famílias que não falam a língua local
- ☐ Informações sobre legislação (regularização/ direitos/deveres documentação dos alunos migrantes)
- ☐ Estratégias para tornar os serviços escolares mais inclusivos/acessíveis
- ☐ Gestão de Conflitos
- ☐ Acolhimento humanizado

21. Refira outros constrangimentos humanos, materiais, estruturais que, na sua opinião, dificultam o acolhimento de alunos migrantes.

22. Que sugestões ou melhorias considera essenciais para aperfeiçoar as políticas de acolhimento e inclusão de alunos migrantes? (*resposta curta*)

Muito obrigada pela sua participação!

As suas respostas são valiosas para a melhoria das práticas de acolhimento e inclusão de alunos migrantes na escola.

NOTA: Os questionários foram respondidos digitalmente, através da ferramenta *Forms*.

VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Este questionário, sobre **Gestão Estratégica de Recursos Humanos para a Inclusão de Alunos Migrantes**, visa recolher informações sobre a perceção dos **docentes, com e sem cargos de gestão e dos técnicos especializados**, sobre a inclusão de alunos migrantes, bem como perceber que estratégias se estão a adotar e as que se devem promover, para capacitar os recursos humanos da escola, na promoção dessa inclusão.

Confidencialidade: Todas as respostas são anónimas e serão utilizadas exclusivamente para fins de investigação académica tendo por objetivo a recolha de informações no âmbito de um Projeto de Mestrado em Administração das Organizações Educativas (ESE - IPP).

Este IQ está organizado em cinco secções:

SECÇÃO I. Caracterização dos docentes, dos não docentes e dos técnicos superiores e especializados

SECÇÃO II. Identificação das dificuldades sentidas, por estes profissionais, na inclusão de alunos migrantes

SECÇÃO III. Práticas pedagógicas inclusivas que promovem a diversidade cultural

SECÇÃO IV. Comunicação e gestão estratégica da inclusão

SECÇÃO V. Práticas Formativas

Instruções: Para cada questão, solicita-se a opção que melhor reflete a opinião do respondente, utilizando, na maioria dos casos a escala de Likert:

1 - Discordo totalmente

2 – Discordo

3 – Não sei/Não tenho conhecimento

4 – Concordo

5 - Concordo totalmente

Objetivo Geral

Capacitar os recursos humanos do Agrupamento de Escolas, de forma a robustecer a inclusão de alunos migrantes.

VALIDAÇÃO					
SECÇÃO I. Caracterização do pessoal docente do agrupamento (com e sem cargos), dos técnicos especializados e dos técnicos superiores					
Objetivo Geral Capacitar os recursos humanos de forma a robustecer a inclusão de alunos migrantes	Item	Redação do item é clara e inteligível	O item é adequado ao objetivos	As alternativas são coerentes com o item	O item é relevante para os objetivos do estudo
		Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não
	Género				
	Idade				
	Habilitações literárias				
	Tempo de serviço				
	Tempo de serviço no Agrupamento				
	Qual a sua função no Agrupamento				
	Nível de ensino que leciona/desempenha funções				
	Âmbito da função no Agrupamento				
	Possui formação sobre inclusão / diversidade cultural				
	Tipo de Formação				
SECÇÃO II. Identificação das dificuldades sentidas, por estes profissionais, na inclusão de alunos migrantes					
Objetivo Específico 1) Identificar as principais dificuldades e desafios enfrentadas pelos profissionais de educação em relação à inclusão de alunos migrantes;	Item	Redação do item é clara e inteligível	O item é adequado ao objetivo	As alternativas são coerentes com o item	O item é relevante para os objetivos do estudo
		Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não
	1.1 - Sinto-me preparado(a) para lidar com a diversidade cultural no agrupamento				
	1.2 - Tenho dificuldades de comunicação com alunos migrantes devido à barreira linguística.				
	1.3 - Os alunos migrantes demonstram dificuldades de adaptação às práticas escolares.				
	1.4. O agrupamento possui mecanismos suficientes para a inclusão de alunos migrantes.				
	Para prosseguir o questionário indique a sua função na escola				
	Só TE 1.4.1 Qual o tipo de apoio que mais frequentemente presta a alunos migrantes?				
	A articulação é eficaz entre a sua equipa e outros profissionais na inclusão de alunos migrantes				
SECÇÃO III. Práticas pedagógicas inclusivas que promovem a diversidade cultural					

Objetivo Específico	Item	Redação do item é clara e inteligível	O item é adequado ao objetivo	As alternativas são coerentes com o item	O item é relevante para os objetivos do estudo
		Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não
2) Auscultar sobre as práticas pedagógicas inclusivas sensibilizando a comunidade escolar para o respeito à diversidade cultural e étnica dos alunos migrantes.	2.1 – O agrupamento possui um protocolo de recepção para alunos migrantes				
	2.2 Se respondeu afirmativamente, identifique os meios: 2.2.1. Este protocolo inclui processo de matrícula e documentação necessária				
	2.2.2 Avaliação inicial das competências linguísticas e escolares				
	2.2.3. Atribuição de um tutor/mentor				
	2.2.4 Plano de integração individualizado				
	2.2.5 Encaminhamento para recursos de apoio (psicológico, social, etc.)				
	2.3.O agrupamento possui recursos adequados para a inclusão de alunos migrantes				
	2.4. Se respondeu “não” quais os principais constrangimentos: 2.4.1. Falta de formação específica para professores e funcionários				
	2.4.2. Barreiras linguísticas dos alunos estrangeiros				
	2.4.3. Falta de materiais didáticos adaptados				
	2.4.4. Dificuldade em envolver as famílias dos alunos migrantes				
	2.4.5. Falta de financiamento para programas de integração				
	2.5. Que estratégias são utilizadas para promover a integração linguística dos alunos migrantes				
	2.6. O agrupamento monitoriza o progresso dos alunos estrangeiros?				
	2.7. Se respondeu afirmativamente, quais os indicadores utilizados para monitorizar o progresso? 2.7.1. Desempenho escolar				
	2.7.2. Nível de proficiência linguística				
	2.7.3. Integração social				

	2.7.4. Assiduidade				
	2.8. Na sua prática letiva/profissional adota metodologias de ensino inclusivas para alunos migrantes				
	Para prosseguir o questionário indique qual a sua função na escola				
	2.9. Adapta as suas estratégias de ensino para atender às necessidades de alunos migrantes				
	2.9.1. Se respondeu afirmativamente, indique as estratégias adotadas?				
	2.9.2. Ensino diferenciado, adaptando conteúdos e atividades				
	2.9.3. Aprendizagem cooperativa (trabalho em pares ou grupos mistos)				
	2.9.4. Uso de recursos tecnológicos/digitais para facilitar a compreensão				
	2.9.5. Ensino baseado em projetos que envolvam a diversidade cultural				
	2.9.6. Atividades que valorizam a cultura dos alunos migrantes				
	2.10. Adota estratégias para garantir uma avaliação justa para todos os alunos?				
	2.10.1. Se respondeu afirmativamente, especifique as estratégias adotadas:				
	2.10.2 Diferenciação da avaliação conforme as necessidades dos alunos				
	2.10.3. Tempo extra ou apoio extra para alunos migrantes				
	2.10.4. Uso de materiais didáticos mediante os perfis linguísticos				
	2.10.5. Uso de avaliações diversificadas (orais, escritas, práticas, mistas)				
	2.10.6. Acompanha continuamente os alunos migrantes para perceber dificuldades individuais				
	2.11. Que medidas poderiam melhorar a integração dos alunos migrantes?				
	2.12. Existe uma cultura de respeito e aceitação da diversidade entre os alunos				
	2.13. A formação contínua sobre práticas inclusivas está				

	acessível aos profissionais da educação				
	2.14. A comunidade escolar participa ativamente em projetos de integração de alunos migrantes				

SECÇÃO IV. Comunicação e gestão estratégica da inclusão

Objetivo Específico	Item	Redação do item é clara e inteligível	O item é adequado ao objetivo	As alternativas são coerentes com o item	O item é relevante para os objetivos do estudo
		Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não
3) Desenvolver um plano de ação que promova a diversidade cultural, as práticas pedagógicas inclusivas, bem como a comunicação intercultural.	3.1. O agrupamento promove ações de sensibilização sobre a importância da inclusão de alunos migrantes.				
	3.2. Existe uma comunicação eficaz entre os diferentes profissionais do agrupamento para garantir a inclusão.				
	3.3. As lideranças escolares do agrupamento estão comprometidas com a promoção de um ambiente inclusivo.				
	3.4. Que procedimentos poderiam melhorar o acolhimento e inclusão de alunos migrantes no agrupamento?				
	SECÇÃO V. Práticas Formativas				
	Item	Redação do item é clara e inteligível	O item é adequado ao objetivo	As alternativas são coerentes com o item	O item é relevante para os objetivos do estudo
		Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não
	4. Segundo as temáticas qual considera importante numa formação sobre inclusão?				
	4.1 Refira outros constrangimentos, que na sua opinião, dificultam o acolhimento de alunos migrantes.				
	4.2. Que sugestões ou melhorias considera essenciais para aperfeiçoar as políticas de acolhimento e inclusão de alunos migrantes?				

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação?

--

Se considerar pertinente fazer observações, críticas ou sugestões gerais, agradeço-lhe esse cuidado.

VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Este questionário, sobre **Gestão Estratégica de Recursos Humanos para a Inclusão de Alunos Migrantes**, visa recolher informações sobre a perceção dos **assistentes operacionais e assistentes técnicos**, sobre a inclusão de alunos migrantes, bem como perceber que estratégias se estão a adotar e as que se devem promover, para capacitar os recursos humanos da escola, na promoção dessa inclusão.

Confidencialidade: Todas as respostas são anónimas e serão utilizadas exclusivamente para fins de investigação académica tendo por objetivo a recolha de informações no âmbito de um Projeto de Mestrado em Administração das Organizações Educativas (ESE - IPP).

Este IQ está organizado em cinco secções:

SECÇÃO I. Caracterização dos AO e AT

SECÇÃO II. Identificação das dificuldades sentidas, por estes profissionais, na inclusão de alunos migrantes

SECÇÃO III. Práticas inclusivas que promovem a diversidade cultural

SECÇÃO IV. Comunicação e gestão estratégica da inclusão

SECÇÃO V. Práticas Formativas

Instruções: Para cada questão, solicita-se a opção que melhor reflete a opinião do respondente, utilizando, na maioria dos casos a escala de Likert:

- 1 - Discordo totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Não sei/Não tenho conhecimento
- 4 – Concordo
- 5 - Concordo totalmente

Objetivo Geral

Capacitar os recursos humanos do Agrupamento de Escolas, de forma a robustecer a inclusão de alunos migrantes.

VALIDAÇÃO						
SECÇÃO I. Caracterização do pessoal docente do agrupamento (com e sem cargos), dos técnicos especializados e dos técnicos superiores						
Objetivo Geral	Item	Redação do item é clara e inteligível	O item é adequado ao objetivos	As alternativas são coerentes com o item	O item é relevante para os objetivos do estudo	
		Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	
	Capacitar os recursos humanos de forma a robustecer a inclusão de alunos migrantes	Género				
	Idade					
	Habilitações literárias					
	Tempo de serviço					
	Anos de experiência no Agrupamento					
	Qual é a sua função no Agrupamento?					
	Possui formação sobre inclusão / diversidade cultural					
Tipo de Formação (seminário, creditada...)						
SECÇÃO II. Identificação das dificuldades sentidas, por estes profissionais, na inclusão de alunos migrantes						
Objetivo Específico	Item	Redação do item é clara e inteligível	O item é adequado ao objetivo	As alternativas são coerentes com o item	O item é relevante para os objetivos do estudo	
		Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	
1) Identificar as principais dificuldades e desafios enfrentadas pelos profissionais de educação em relação à inclusão de alunos migrantes;	1.1 - Sinto-me preparado(a) para lidar com a diversidade cultural no agrupamento					
	1.2 - Tenho dificuldades de comunicação com alunos migrantes devido à barreira linguística.					
	1.3 - Os alunos migrantes demonstram dificuldades de adaptação às práticas escolares.					
	1.4. O agrupamento possui mecanismos suficientes para a inclusão de alunos migrantes.					
	Para prosseguir o questionário, indique qual a sua função na escola					
	Só AT 1.5. Na sua opinião quais as maiores dificuldades dos alunos migrantes na escola?					
	Quais são os principais desafios no atendimento a alunos migrantes					
	Quais os problemas administrativos mais comuns na matrícula de alunos migrantes?					
	Quais são as principais dificuldades nos serviços administrativos relacionados					

	com a equivalência escolar?				
	Só AO 1.6. Sente-se preparado/a para lidar com alunos migrantes no seu dia-a-dia?				
	1.6.1. Se respondeu “não” quais os principais constrangimentos:				
	1.6.2. Dificuldade de comunicação/língua				
	1.6.3. Dificuldade em compreender/aceitar a sua cultura				
	1.6.4 Falta de apoio dos meus colegas				
	1.6.5 Não conseguir orientar/apoiar alunos com problemas emocionais e/ou ansiedade				

SECÇÃO III. Comunicação e gestão estratégica da inclusão

Objetivo Específico	Item	Redação do item é clara e inteligível	O item é adequado ao objetivo	As alternativas são coerentes com o item	O item é relevante para os objetivos do estudo
		Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não
3) Desenvolver um plano de ação que promova a diversidade cultural, as práticas pedagógicas inclusivas, bem como a comunicação intercultural.	3.1. O Agrupamento promove ações de sensibilização sobre a importância da inclusão de alunos migrantes.				
	3.2. Existe uma comunicação eficaz entre os diferentes profissionais da escola para garantir a inclusão.				
	3.3. A direção/coordenadores estão comprometidas com a promoção de um ambiente inclusivo.				
	3.4. Que tipo de apoio considera necessário para melhorar a integração dos alunos migrantes na escola?				
	Que estratégias poderiam facilitar a adaptação dos processos administrativos para alunos migrantes?				
	SECÇÃO IV. Práticas Formativas				
	Item	Redação do item é clara e inteligível	O item é adequado ao objetivo	As alternativas são coerentes com o item	O item é relevante para os objetivos do estudo
		Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não	Sim/Não
	4. Segundo as temáticas sugeridas, qual considera mais importante numa formação sobre inclusão?				

	4.1 Refira outros constrangimentos humanos, materiais, estruturais que, na sua opinião, dificultam o acolhimento e inclusão de alunos migrantes?				
	4.2 Que sugestões ou melhorias considera essenciais para aperfeiçoar as políticas de acolhimento e inclusão de alunos migrantes?				

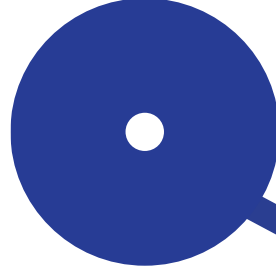
Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação?

Se considerar pertinente fazer observações, críticas ou sugestões gerais, agradeço-lhe esse cuidado.

3) Desenvolver um plano de ação que promova a diversidade cultural, as práticas pedagógicas inclusivas, bem como a comunicação intercultural.

M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS



**Título: Caminhos da Gestão Escolar para a
Inclusão de alunos Migrantes**

Nome: Maria José Moreira da Silva Ferreira