



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# **Comunicação, Inclusão e Qualidade** *Caminhos Colaborativos para a Educação*

Sofia Gonçalves, Clara Chambel, João Pires, Maria Cristina Castro,  
Fernando Martins & Sónia Brito Costa

## Ficha Técnica

### Título

Comunicação, Inclusão e Qualidade: Caminhos Colaborativos para a Educação

### Autores

Sofia Gonçalves, Clara Chambel, João Pires, Maria Cristina Castro,  
Fernando Martins & Sónia Brito Costa

### Corpo de revisores científicos

José Pedro Cerdeira, Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra  
Marta Mascarenhas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra  
Nádia Ferreira, Ispa - Instituto Universitário

### Edição

InED - Centro de Investigação & Inovação em Educação – Pólo  
de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra

### Capa e paginação

José Pacheco

**1ª edição** – maio de 2026

**ISBN:** 978-972-8969-99-8

**Suporte e formato** - eletrónico e PDF / PDF / A

**Citação:** Gonçalves, S., Chambel, C., Pires, J., Castro, M., Martins, F., & Costa, S. (2025). Comunicação, Inclusão e Qualidade: Caminhos Colaborativos para a Educação. Coimbra. inED, ESE-IPC.

Os conteúdos apresentados são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores.

© Autores. Esta obra encontra-se sob a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0.

## PREÂMBULO

Este livro, intitulado “Comunicação, Inclusão e Qualidade: Construção Colaborativa de Trajetórias Educativas”, reúne reflexões e propostas que abordam, de forma didática, pedagógica e sistemática, três dimensões centrais para o desenvolvimento das organizações escolares: a comunicação organizacional, a inclusão sociocultural e a qualidade educativa.

Os capítulos que integram esta obra apresentam contributos práticos e teóricos que permitem compreender como a comunicação eficaz pode potenciar a cultura organizacional, como a diversidade cultural e a inclusão desafiam e enriquecem os contextos escolares, e de que forma a qualidade no ensino profissional pode ser fortalecida a partir da articulação entre quadros europeus e práticas internas.

O carácter científico-aplicado da obra resulta da investigação-ação levada a cabo pelos autores, em contextos educativos concretos, onde a teoria e a prática se encontram de forma crítica e transformadora.

Este e-book assume uma natureza interdisciplinar e colaborativa, constituindo-se como um recurso para a formação de profissionais qualificados e como estímulo à reflexão crítica sobre os caminhos possíveis para a construção de organizações escolares mais inclusivas, comunicativas e orientadas para a qualidade.

*Sofia Gonçalves*

Investigadora Integrada

Centro de Investigação & Inovação em Educação

## Índice

<b>Capítulo 1</b> - Comunicação Organizacional num Agrupamento de Escolas: Proposta de um Plano Integrado de Comunicação .....	5
<b>Capítulo 2</b> - Mosaico cultural e inclusão: desafios, lideranças e estratégias num projeto de intervenção local .....	23
<b>Capítulo 3</b> - Qualidade no Ensino Profissional: do quadro europeu à construção de um referencial interno .....	47
<b>Notas sobre os Autores</b> .....	60

## CAPÍTULO 1

# Comunicação Organizacional num Agrupamento de Escolas: Proposta de um Plano Integrado de Comunicação

### Resumo

Num mundo cada vez mais incerto, dominado pelas tecnologias, e que muitos denominam de VICA (volátil, incerto, complexo e ambíguo), a comunicação nas organizações assume-se como uma dimensão crucial para o seu sucesso. As organizações escolares não são exceção. Por isso, as lideranças devem atentar na forma como comunicam, fazendo-o de forma transparente e com uma visão clara do caminho que pretendem percorrer para alcançar a sua visão de escola e os objetivos organizacionais, uma vez que o modo como comunicam pode contribuir para organizações mais eficazes, e também mais resilientes, face às constantes mudanças e pressões a que estão sujeitas, numa sociedade em que as transformações ocorrem a um ritmo vertiginoso, sendo comum a escola ter dificuldade em acompanhar esse ritmo. De facto, as escolas precisam de líderes que sejam inspiradores, autorreflexivos, capazes de transmitir a sua visão, inspirar confiança e otimismo na organização, de modo a cumprir, de forma transparente, colaborativa e democrática, aquele que é o objetivo da escola: a equidade no acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, que vise o desenvolvimento integral do aluno. Considerando estes aspetos e o contexto de um agrupamento de escolas do ensino básico, apresenta-se uma proposta de plano integrado de comunicação, sustentando que a comunicação deve ser encarada de forma estratégica pelas lideranças escolares, visando o aperfeiçoamento do funcionamento organizacional e, conseqüentemente, o cumprimento da sua missão institucional.

**Palavras-chave:** Comunicação organizacional, liderança escolar, plano integrado de comunicação

## Abstract

In an increasingly uncertain world, dominated by technologies – a world many now describe as VUCA (volatile, uncertain, complex, and ambiguous) –, communication within organisations a vital dimension of its success. Schools are no exception. Therefore, school leaders must pay careful attention to the way they communicate, doing so transparently and with a clear vision for the direction in which they intend to lead the school, so as to achieve both their vision and organisational objectives. The way in which leaders communicate can foster not only more effective but also more resilient organisations, able to withstand the continual changes and pressures typical of a society where changes occur at a dizzying pace, and to which schools struggle to adapt. In fact, schools need leaders who inspire, engage in self-reflection, are able to communicate their vision, engender trust, and convey optimism throughout the organisation, thereby fulfilling, – in a transparent, collaborative, and democratic way – the core objective of the school: equity in access to inclusive and high-quality education that promotes the holistic development of every student. In light of these considerations and within the context of a state school cluster, we present a proposal for an integrated communication plan, with the conviction that school leaders must treat communication as a strategic priority to improve the functioning of the organisation and, consequently, ensure the school fulfils its mission.

**Keywords:** Organisational communication, school leadership, integrated communication plan

## Introdução

Na primeira parte deste capítulo, explora-se brevemente o conceito de comunicação organizacional, a sua importância no contexto da gestão dos processos de uma organização, as barreiras à eficácia da comunicação, assim como a relevância das lideranças na otimização dos processos de comunicação das organizações. De seguida, na segunda parte, aborda-se a componente prática, que inclui, de forma sumária, a caracterização de um contexto específico, um agrupamento de escolas, bem como a apresentação de um diagnóstico relativo aos seus processos de comunicação, com ênfase nos canais e procedimentos usados na gestão da comunicação organizacional. O diagnóstico fundamenta-se na análise de diversos documentos estruturantes e na experiência direta de comunicação na organização. Após o diagnóstico, apresenta-se uma proposta de um plano integrado de comunicação, como proposta de valor para superar as barreiras identificadas, promover ganhos de eficácia

e fortalecer a cultura de comunicação interna.

## **Comunicação organizacional e lideranças transformacionais**

Pode-se definir comunicação organizacional como “(...) o processo de criação de estruturas de significado coletivas e coordenadas, através de práticas simbólicas orientadas para atingir objetivos organizacionais” (Ruão, 2004, p.13). De facto, como afirmam Silva, Ruão e Gonçalves (2020), “(...) sem comunicação não há organizações” (p.100), pois é através das práticas de comunicação entre os membros de uma organização e da sua interação que as organizações se estruturam e reestruturam (Silva, Ruão & Gonçalves, 2020), instituindo culturas baseadas em entendimentos partilhados sobre os valores organizacionais. Kreps (1995, citado por Kunsch, 2014) destaca o poder da comunicação nas organizações ao afirmar que “a comunicação é um processo dinâmico e contínuo. É o processo que permite aos membros da organização trabalhar juntos, cooperar e interpretar as necessidades e as atividades sempre mutantes da organização” (p.28).

Kunsch (2014) defende uma política integrada de comunicação organizacional, ou seja, uma política que considere a comunicação de forma ampla e holística, enquanto fenómeno inerente à natureza das organizações, devendo contemplar os interesses e exigências da sociedade e dos públicos. Assim, para a investigadora, a comunicação deve ser estratégica, de modo a “ajudar as organizações a valorizar as pessoas e a cumprir sua missão, atingir seus objetivos globais, contribuir na fixação pública dos seus valores e nas ações para atingir seu ideário (...), sob a égide dos princípios éticos” (Kunsch, 2014, p.46). Esta dimensão estratégica é uma das quatro dimensões interdependentes da comunicação organizacional, segundo Kunsch (2014). Outra dimensão é a instrumental, referente à transmissão de informação, entendendo-se a comunicação enquanto ferramenta técnica e funcional. A dimensão humana, que Kunsch (2014) considerada pela autora a mais importante – mas também a mais frequentemente descurada nas organizações – reflete o fator humano, subjetivo, relacional e contextual, sublinhando que cada pessoa interpreta e atribui significado às mensagens que recebe num determinado contexto. Kunsch (2014) defende que é necessário valorizar a esfera da comunicação interpessoal, promovendo, internamente, espaços informais favoráveis à comunicação entre pessoas. Por fim, a dimensão cultural, visto que as organizações são compostas por pessoas oriundas de diferentes culturas, que têm de se

adaptar à cultura organizacional, sendo que esta, por sua vez, se insere num local com a sua própria cultura, exposta a influências multiculturais globais (Kunsch, 2014).

Ainda no que respeita à gestão dos processos de comunicação para a construção da cultura organizacional, importa referir que estas duas vertentes se influenciam mutuamente: a primeira influencia a segunda através dos canais formais e informais de comunicação, pelos quais se partilham histórias, atividades e experiências. A cultura, por seu turno, influencia a comunicação, pois a interação entre as pessoas ocorre com base em quadros interpretativos partilhados (Berger, 2014).

A estes conceitos associa-se o de identidade, numa relação bem sintetizada por Ruão (2016): “a cultura confere poder e alimenta a identidade organizacional. A identidade projeta a cultura e renova-a. A cultura e a identidade sustentam os estilos e as opções de comunicação. A comunicação coloca em relação toda a teia expressiva” (p.74-75).

Robbins (2009) identifica quatro funções da comunicação nas organizações: controlo (em função das hierarquias), motivação (*feedback* para melhoria do desempenho e reforço do comportamento desejável), expressão emocional e informação. De acordo com este investigador, a comunicação divide-se em comunicação vertical e horizontal (ou lateral). A primeira subdivide-se em descendente (dos níveis hierárquicos mais altos para os mais baixos), verificando-se, por exemplo, aquando da atribuição de tarefas e do *feedback* sobre o desempenho; e ascendente (dirigida aos níveis mais altos), como o *feedback* sobre o grau de satisfação dos funcionários, a informação sobre problemas e a transmissão de ideias para a implementação de melhorias. A segunda tem lugar entre os membros do mesmo grupo ou grupos do mesmo nível hierárquico da organização. Podemos ainda falar em comunicação diagonal, que acontece entre membros de diferentes divisões funcionais, sendo útil, por exemplo, em projetos (Baker, 2002). Robbins (2009) destaca igualmente a existência de um sistema de comunicação informal, a rede de rumores, a qual não é controlada pelas direções das organizações, mas é tida como fidedigna e utilizada para servir os interesses pessoais de quem a integra.

As tecnologias têm alterado as formas de comunicação e, embora seja inegável o seu contributo para o acesso imediato à informação, colocam desafios, como o excesso de informação, a sobrecarga de trabalho, a burocratização decorrente da prestação de contas através de diversas plataformas digitais e a delimitação de fronteiras entre o tempo e o espaço pessoal e profissional. Estes são alguns aspetos que poderão dificultar a comunicação nas organizações, existindo outros. Abreu

e Bazoni (2016), numa revisão de literatura sobre o tema, indicam que as barreiras mais mencionadas são a falta de envolvimento, a filtragem de informação, a percepção seletiva, a falta de clareza dos objetivos, a linguagem, os preconceitos, a diferença de estatuto, a sobrecarga de informação e a falta de credibilidade da fonte. Rego (2016) acrescenta os diferentes quadros de referência (valores, sentimentos, motivações, expectativas), a dificuldade em escutar, a ausência de confiança (que resulta na retração em transmitir informação aos pares e às lideranças), as diferenças culturais, as barreiras físicas e espaciais, a falta de preparação do comunicador, os estilos pessoais de comunicação, o tempo, as primeiras impressões, o género, os sinais não verbais, as características do meio ou canal usado para transmitir a mensagem e os efeitos das emoções.

Robbins (2009) sugere a escuta, o *feedback* e a escolha do canal de comunicação adequado como formas de superar as barreiras e tornar a comunicação mais eficaz. Welch e Jackson (2007) propõem uma matriz de comunicação interna que inclua quem comunica, para quem, de que forma, que conteúdo e com que propósito. Outros aspetos a considerar aquando da escolha dos canais de comunicação são o tamanho da organização, a sua cultura e o custo. Wolton (1999), no que concerne às tecnologias, afirma que, num mundo em que o outro se torna cada vez mais próximo e omnipresente, é necessário que exista uma distância e separação no que respeita ao trabalho e aos tempos livres. Para que a comunicação seja efetiva, apresenta como exigência a capacidade crítica, a abertura ao outro e a previsibilidade das condições de comunicação, uma vez que o outro é menos ameaçador se se puder antecipar o seu comportamento (Wolton, 1999). Nota ainda que a transmissão de muitos conteúdos através dos meios de comunicação não significa necessariamente um aumento da comunicação entre indivíduos, pois muita informação não assegura a compreensão mútua entre as partes envolvidas (Wolton, 2002, 2005), sendo necessário construir uma relação entre o emissor, a mensagem e o recetor, para garantir a coabitação pacífica entre diferentes visões do mundo (Wolton, 1999). Também Deetz (1997, 2009) sublinha a necessidade de se estar aberto ao outro e a opiniões diferentes, as quais podem levar a processos criativos de resolução de conflitos de forma a que não se procure a opção menos limitadora ou problemática, mas que se tomem decisões que resultem em ganhos para todos, chegando-se, deste modo, a decisões mais eficazes e a uma maior responsabilização dos *stakeholders* na criação de processos de inovação e de criatividade que beneficiem a organização. Logo, um líder comunica não para convencer o outro usando o seu ponto de vista, mas antes para aprender e tomar decisões com pessoas com pontos de vista distintos (Deetz, 1997).

Perante o exposto, torna-se evidente que liderança e comunicação se encontram profundamente interligadas. Tal relação leva diversos investigadores (Fairhurst & Connaughton, 2014; Yue, Men & Berger, 2021) a defenderem a necessidade de estudar a liderança sob uma perspetiva comunicacional. A comunicação revela-se, na realidade, como um elemento central, constitutivo e estruturante do exercício da liderança (Fairhurst & Connaughton, 2014). Johnson e Hackman (2018) definem mesmo liderança como “comunicação humana (simbólica) que modifica as atitudes e os comportamentos dos outros para satisfazer objetivos e necessidades partilhados pelo grupo.” (p.12), dependendo a eficácia das lideranças da sua vontade de interagir com os outros e de desenvolver competências de comunicação (Johnson & Hackman, 2018). Logo, as lideranças devem aprender a usar adequadamente as suas competências comunicativas, de modo a cultivar laços de confiança, fortalecer relações, enriquecer a cultura organizacional e construir uma visão coletiva partilhada. No caso das escolas, vários estudos sobre lideranças escolares (Carvalho, 2012; Faria, 2012; Mariano, 2013) defendem o papel da comunicação realizada por uma liderança pedagógica ou transformacional que partilhe as suas crenças e a sua visão de escola com uma atitude aberta, garantindo o diálogo e uma gestão partilhada, de modo a que a visão sobre o tipo de ensino e de aprendizagem que se pretende pôr em prática seja encarada como uma missão comum, sem que tal se realize de forma autoritária ou imposta. Uma liderança transformacional é distribuída de forma a tornar o outro igualmente um decisor, sendo propícia à criação de uma cultura mais aberta e democrática, à construção de um clima de confiança e de negociação, e ao empoderamento do outro, levando ao surgimento de lideranças múltiplas (Carvalho, 2012). De facto, não menos importantes são as lideranças intermédias e as suas funções de clarificação de tarefas, apoio instrumental mais atempado, negociação, solicitação de *feedback* e sugestões, sendo que uma comunicação aberta e positiva por parte destas leva a um maior empenho por parte dos seus subordinados, a uma cultura organizacional mais positiva, a uma maior qualidade nas relações, maior satisfação no trabalho, e, conseqüentemente, mais confiança e compromisso (Yue, Men & Berger, 2021). Assim, as lideranças, ao incentivarem a “criação de normas de funcionamento organizacional baseadas em valores e crenças partilhadas, substituindo-se uma liderança centrada na pessoa do líder por uma liderança alicerçada em valores partilhados de forma a promover e a estimular a autogestão dos subordinados” (Neves & Cerdeira, 2013, p.172), podem utilizar o processo de comunicação como mais um instrumento ao seu dispor para a gestão das organizações.

## Proposta de um Plano Integrado de Comunicação

A proposta apresentada tem como contexto um agrupamento de escolas TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), localizado no interior do país, num meio socioeconómico desfavorecido caracterizado por fatores potenciadores de risco de insucesso escolar. O agrupamento abrange os níveis de ensino desde o pré-escolar até ao 3º ciclo do ensino básico, contando, no total, com 330 alunos. Destes, um número significativo está abrangido pelas medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, nos termos do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Cerca de 220 alunos beneficiam dos Serviços de Ação Social Escolar, sendo que mais de metade integra o escalão A.

Verifica-se uma elevada taxa de absentismo, sobretudo entre os alunos oriundos da comunidade cigana, resultante da deslocação dos pais para trabalho sazonal e de uma desvalorização da escola no seio desta comunidade. O insucesso escolar observado está fortemente associado a este absentismo. No que concerne ao pessoal docente, não se tem verificado uma tendência para a estabilização, sendo que 45% dos 52 professores são contratados. O agrupamento dispõe ainda de oito técnicos especializados e cinquenta assistentes operacionais e técnicos. De modo geral, os pais e encarregados de educação dos alunos apresentam níveis de escolaridade baixas. De acordo com os seus documentos estruturantes, o agrupamento pretende construir respostas educativas inclusivas, alcançadas através da flexibilização dos currículos escolares, visando responder às necessidades e expectativas de todos os alunos, prevenindo a indisciplina, o absentismo e o abandono escolar. O seu Projeto Educativo explicita um objetivo diretamente relacionado com a comunicação: a melhoria das estratégias de comunicação interna e externa, incluindo a divulgação eficaz dos circuitos de informação e comunicação. Foi realizado um diagnóstico sustentado numa análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats), resumida na Tabela 1, fundamentada na análise dos documentos estruturantes do agrupamento (Projeto Educativo, Plano de Melhoria, Plano de Inovação, Relatório de Autoavaliação), dos dois mais recentes relatórios de avaliação externa, da experiência profissional da autora e do quadro de referência para o 3º ciclo de avaliação externa das escolas da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2023).

**Tabela 1**

*Análise SWOT da unidade organizacional*

	<b>PONTOS FORTES</b> (a valorizar)	<b>PONTOS FRACOS</b> (a proteger)
<b>Fatores Internos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existência de e-mail institucional, website, jornal digital e de conta do agrupamento em rede social;</li> <li>- Uso de plataformas para reuniões on-line e trabalho colaborativo;</li> <li>- Inclusão de 1 hora de “Tempo de partilha” e de tempos semanais de articulação nos horários dos docentes;</li> <li>- Valorização e do trabalho colaborativo e do diálogo pela equipa diretiva (tertúlias dialógicas, Projetos Ubuntu e Includ-ed);</li> <li>- Ambiente escolar seguro e inclusivo;</li> <li>- Disponibilidade de recursos tecnológicos;</li> <li>- Participação dos docentes em formação contínua;</li> <li>- Construção de instrumentos para observação entre pares da prática letiva;</li> <li>- Participação em atividades promovidas por instituições locais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lacunas na comunicação descendente e ascendente;</li> <li>- Informação insuficiente, enviada tardiamente ou com divergências, provocando desorientação;</li> <li>- Site do agrupamento com informação e documentos orientadores desatualizados;</li> <li>- Divulgação insuficiente de documentos de consulta pública;</li> <li>- Excesso de informação enviada por e-mail, sem filtragem adequada;</li> <li>- Ausência de equipa dedicada à divulgação das atividades e à imagem do agrupamento;</li> <li>- Informação disponibilizada de forma uniforme, ignorando características do público-alvo;</li> <li>- Falta de momentos informais de convívio entre pessoal docente e não docente no espaço escolar;</li> <li>- Ausência de iniciativas formativas destinadas à comunidade local, organizadas pela escola;</li> <li>- Resistência à observação da prática letiva entre pares para melhoria das práticas profissionais;</li> <li>- Desconhecimento dos circuitos para apresentar críticas ou sugestões;</li> <li>- Direção pouco disponível para reclamações, sugestões e propostas;</li> <li>- Insuficiente incentivo e valorização da participação dos diferentes atores educativos na escola;</li> <li>- Pouca valorização da opinião das lideranças intermédias;</li> <li>- Tempos de partilha pouco eficazes;</li> <li>- Fraca divulgação de boas práticas;</li> <li>- Falta de uniformização e clarificação dos documentos orientadores da escola;</li> <li>- Sustentabilidade limitada do processo de autoavaliação;</li> <li>- Quase inexistência de estratégias para comunicar e refletir sobre os resultados da autoavaliação com a comunidade educativa.</li> </ul>
	<b>OPORTUNIDADES</b> (a aproveitar)	<b>CONSTRANGIMENTOS</b> (a evitar)
<b>Fatores Externos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existência de parceiros para desenvolvimento de projetos e partilha de recursos;</li> <li>- Dimensão reduzida do agrupamento, facilitando proximidade;</li> <li>- Formação disponibilizada aos docentes pelo CFAE da região.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Número reduzido de potenciais parceiros na comunidade, nomeadamente do setor empresarial;</li> <li>- Transferência de competências pouco clara e dispersão geográfica dos intervenientes;</li> <li>- Dispersão geográfica das escolas do agrupamento;</li> <li>- Sobrecarga de informação de entidades externas;</li> <li>- Rede de internet pouco fiável;</li> <li>- Instabilidade do corpo docente;</li> <li>- Participação limitada de pais e encarregados de educação nas atividades do agrupamento;</li> <li>- Baixas expectativas das famílias em relação ao percurso escolar dos educandos;</li> <li>- Falta de reconhecimento e valorização do serviço educativo prestado pelo agrupamento pela comunidade local.</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração própria, 2025.

Perante a análise realizada, torna-se evidente a predominância de pontos fracos ao nível da comunicação. A experiência acumulada enquanto docentes revela que estas fragilidades são transversais a inúmeros agrupamentos escolares, sendo a gestão ineficaz da comunicação um problema recorrente no contexto educativo. Apesar de o agrupamento em estudo ter identificado a melhoria das estratégias de comunicação interna e externa como um dos seus objetivos, constata-se a ausência de informação clara sobre quais as estratégias a adotar ou sobre o modo concreto de implementação.

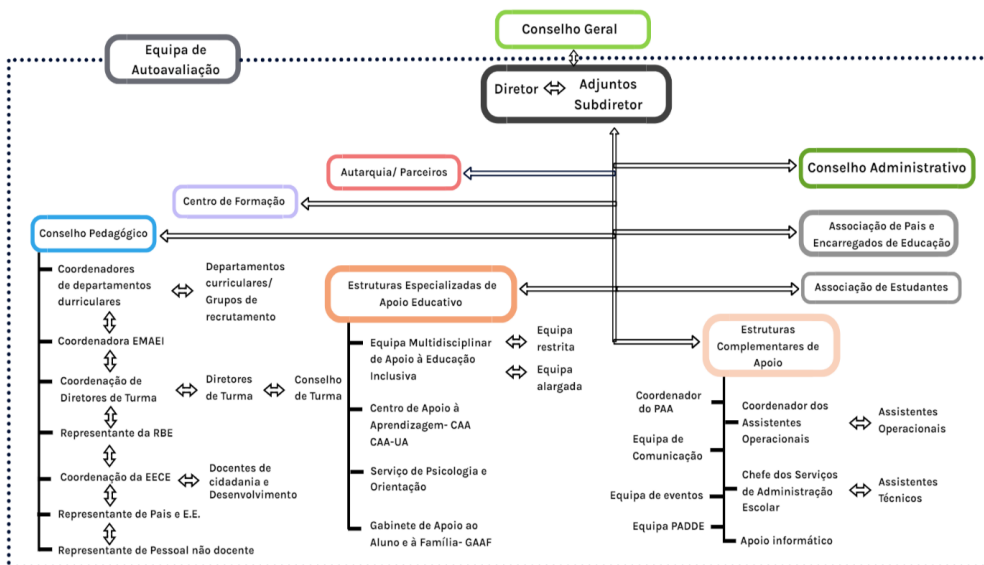
Face a este contexto, propomos a seguinte reflexão: com base no diagnóstico realizado, de que forma como podem as lideranças escolares assegurar uma gestão estratégica e eficaz da comunicação? Para responder a esta questão, apresentamos uma proposta de plano integrado de comunicação, concebido para ser implementado de forma estratégica e orientado para otimizar a gestão da comunicação organizacional e promover, no agrupamento, uma cultura organizacional saudável, empática, transparente, democrática e dialógica, que se traduza em melhorias significativas nos processos de ensino-aprendizagem. De seguida, apresentamos os principais eixos do plano elaborado, que integra, para além dos canais e fluxos de comunicação internos e externos, um plano de ação detalhado.

Reconhecendo que determinados canais de comunicação podem servir *stakeholders* internos e externos, importa distinguir que alguns canais – ou certas funções destes – se destinam, prioritariamente, a um ou a outro grupo. Por isso, começamos por definir os destinatários da comunicação interna: docentes e técnicos especializados, assistentes técnicos e operacionais, e alunos. Seguidamente, elencámos os canais de comunicação interna em uso (telefone, reuniões presenciais e *online*, placares, vitrinas e outros locais de afixação, avisos e ordens de serviço, correio eletrónico institucional, *Microsoft Teams*, GIAE, questionários *online* e bolsas de correspondência), acompanhados de considerações sobre a sua utilização, incluindo um anexo que discrimina a localização, conteúdos e responsáveis pela gestão e atualização das informações afixadas.

Apresentamos, seguidamente, um organograma representativo do fluxo da comunicação interna (Figura 1), assim como um organograma dos serviços administrativos (Figura 2), de modo a evidenciar os percursos formais que a comunicação deverá seguir dentro do agrupamento.

**Figura 1**

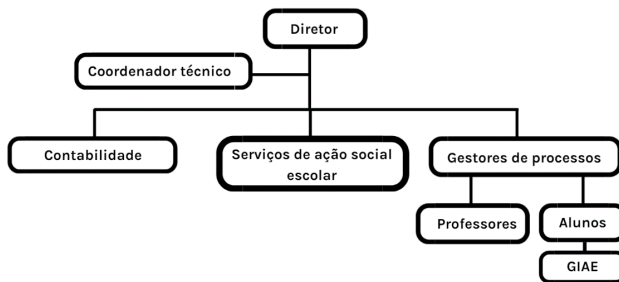
*Organograma e fluxo da comunicação interna*



Fonte: Elaboração própria, 2025.

**Figura 2**

*Organograma dos serviços administrativos*



Fonte: Elaboração própria, 2025.

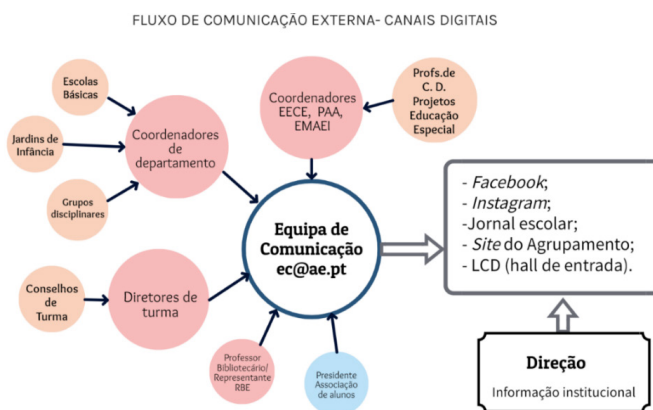
Seguidamente, abordamos a comunicação externa, identificando, tal como realizado para a comunicação interna, o respetivo público-alvo - pais e encarregados de educação, comunidade local e parceiros institucionais – e os canais de comunicação utilizados (telefones, Gestão Integrada para a Administração Escolar (GIAE), ecrã LCD no *hall* de entrada, jornal escolar, *Facebook* e *site* da escola), acompanhados de breves considerações sobre a sua pertinência e utilização. No caso particular do *site*, foi elaborado

um quadro detalhado que apresenta os conteúdos disponibilizados e os objetivos associados a cada um desses conteúdos.

Apresenta-se, de seguida, o fluxo da comunicação externa (Figura 3), com especial enfoque nos canais digitais utilizados.

**Figura 3**

*Fluxo de comunicação externa – canais digitais*



**Fonte:** Elaboração própria, 2025.

Segue-se o plano de ação, que contempla aspetos essenciais para a operacionalização do plano de comunicação, nomeadamente a criação de uma Equipa de Comunicação, responsável pela sua atualização contínua. Deste modo, foi delineada uma primeira ação, que prevê a implementação de novos canais de comunicação inclui estratégias dirigidas tanto à comunicação interna como à externa (ver Tabela 2). A ação 2, “Comunicação interna: informar e colaborar”, tem como objetivos assegurar a transmissão e atualização de informação de forma rápida e clara, uniformizar procedimentos internos, articular atividades e promover a proximidade e o trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes. Por sua vez, a ação 3, dedicada à comunicação externa, visa divulgar as atividades e parcerias do agrupamento, reforçando a sua imagem e identidade. Todas as fichas de ação seguem a mesma estrutura apresentada na Tabela 2.

**Tabela 2**

*Ação 1: Novas formas/ canais de comunicação.*

<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver e diversificar formas de comunicação no agrupamento;</li> <li>- Facilitar a integração de novos elementos no agrupamento de escolas;</li> <li>- Encorajar o feedback genuíno às lideranças, promovendo a reflexão destas e a implementação de melhorias.</li> </ul>		<p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização da caixa de sugestões em cada trimestre;</li> <li>- Número de solicitações recebidas pelo Provedor do aluno;</li> <li>- Número de espaços sinalizados no agrupamento;</li> <li>- Percentagem de inquiridos com opiniões positivas sobre os canais utilizados de comunicação interna.</li> </ul>	
<p><b>Estratégias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilização de uma caixa de sugestões acessível a docentes, não docentes, alunos, pais e encarregados de educação e visitantes, situada no hall de entrada da escola, junto aos Serviços Administrativos;</li> <li>- Criação do Provedor do Aluno – órgão independente, autónomo e transversal, sem poder executivo, e do respetivo regulamento;</li> <li>- Sinalização dos principais espaços do agrupamento em diversas línguas (português, espanhol e inglês);</li> <li>- Elaboração de um Manual de Acolhimento para docentes e não docentes, com informação sobre a unidade orgânica, corpo docente e não docente, estruturas, serviços e principais procedimentos;</li> <li>- Aplicação de questionários (em papel e/ou formato digital) à comunidade escolar e parceiros sobre a perceção do serviço educativo prestado.</li> </ul>		<p><b>Metas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Existência de mensagens na caixa de sugestões em todos os trimestres;</li> <li>- Receção de, pelo menos, 10 pedidos de ajuda ou esclarecimento pelo Provedor do Aluno, ao longo do ano letivo;</li> <li>- Sinalização de todos os principais espaços do agrupamento (serviços e salas) em português, inglês e espanhol;</li> <li>- Avaliação de “Bom” ou “Muito bom” por, pelo menos, 85 % dos respondentes aos questionários.</li> </ul>	
<p><b>Público-alvo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pessoal docente e não docente;</li> <li>- Alunos;</li> <li>- Pais e encarregados de educação;</li> <li>- Visitantes;</li> <li>- Parceiros.</li> </ul>		<p><b>Fontes de recolha de informação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionários a pessoal docente e não docente, alunos, pais e encarregados de educação e parceiros;</li> <li>- Focus groups;</li> <li>- Relatórios da Equipa de Comunicação e do Provedor do aluno.</li> </ul>	
<p><b>Parcerias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Município.</li> </ul>		<p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caixa de sugestões;</li> <li>- Placas informativas;</li> <li>- Google Forms;</li> </ul>	<p><b>Responsáveis pela ação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Direção.</li> <li>- Docentes;</li> <li>- Técnico de Informática.</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração própria, 2025.

No cronograma apresentado (Figura 4), podem ser consultadas as estratégias propostas para as três ações previstas, bem como a respetiva calendarização da sua implementação.

**Figura 4**

*Cronograma*

	2024/2025			2025/2026			2026/2027			2027/2028		
	1.º P	2.º P	3.º P	1.º P	2.º P	3.º P	1.º P	2.º P	3.º P	1.º P	2.º P	3.º P
A	Elaboração de um Manual de Acolhimento para docentes e não docentes											
ç	Disponibilização de uma caixa de sugestões no hall de entrada da escola											
ã	Criação do Provedor do aluno e do respetivo regulamento											
o	Sinalização de espaços em diversas línguas											
1	Aplicação de questionários em papel e/ou formato digital											
	Envio do resumo das informações do Conselho Pedagógico, por email, a docentes e técnicos especializados											
	Afixação, em placar próprio, do resumo e de outras informações pertinentes do Conselho Geral											
	Criação de um calendário digital colaborativo com as atividades e eventos do agrupamento											
	Calendarização das reuniões do Conselho pedagógico e de avaliação no início do ano letivo											
	Rentabilização do tempo de partilha definido no horário de acordo com sugestões dos docentes, sob a responsabilidade das estruturas intermédias											
	Realização de tertúlias dialógicas pedagógicas, dinamizadas pelas estruturas intermédias											
A	Realização da atividade <i>World Café</i> (ou semelhante) para discussão dos documentos estruturantes e procedimentos comuns ao agrupamento											
ç	Realização de reuniões de departamento antes da realização do Conselho Pedagógico											
ã	Realização de reuniões de departamento antes da realização do Conselho Pedagógico											
o	Realização de reuniões de departamento antes da realização do Conselho Pedagógico											
2	Revisão e atualização das equipas constituídas no <i>Microsoft Teams</i>											
	Reforço da pertinência da utilização do <i>e-mail</i> institucional											
	Atualização cuidadosa dos grupos de contactos do correio eletrónico no início de cada ano escolar e cada vez que é integrado um novo funcionário											
	Criação de uma Equipa de eventos											
	Celebração do aniversário da escola											
	Envio de postais digitais a aniversariantes docentes e não docentes											
	Organização de eventos/ atividades institucionais, a nível interno (recepção de início de ano, almoço de Natal, ...)											
	Realização e participação em eventos, <i>workshops</i> e ações de formação.											
A	Criação da Equipa de Comunicação											
ç	Revisão do <i>site</i> do agrupamento, a nível gráfico e de conteúdo											
ã	Expansão da presença nas redes sociais através da criação de uma conta no <i>Instagram</i>											
o	Realização de eventos, <i>workshops</i> e ações de formação dirigidos a pais, encarregados de educação e/ou comunidade local											
3	Monitorização/ avaliação das ações											



**Fonte:** Elaboração própria, 2025.

As ações estratégicas serão implementadas pelos recursos humanos do agrupamento, estando a responsabilidade da sua execução atribuída às estruturas de topo (Direção) e intermédias (coordenadores de departamento, de diretores de turma e de outras equipas existentes no agrupamento). Os documentos elaborados no âmbito da sua implementação devem ser progressivamente adicionados progressivamente ao plano, sob a forma de anexos. Os responsáveis por cada ação deverão informar a Direção acerca das necessidades específicas de formação contínua relacionadas com as ações implementadas, cabendo à Direção, por sua vez, assegurar a sua inclusão no plano de capacitação do agrupamento, elaborado em articulação com o CFAE. No desenho do projeto, anexámos um plano de capacitação que identifica alguns problemas, as áreas temáticas das ações (relacionadas com a comunicação organizacional), os destinatários, os objetivos a alcançar e o respetivo cronograma. O plano deverá ser submetido a discussão pública, tanto no *site* do agrupamento, como nas reuniões de departamento

(sendo previamente enviada uma cópia para análise ao pessoal docente e não docente), podendo ser melhorado e articulado com outros projetos em desenvolvimento no agrupamento. Posteriormente, o plano deverá ser submetido à aprovação pelo Conselho Pedagógico. A monitorização e avaliação do plano constituem uma responsabilidade partilhada a Equipa de Comunicação e da Equipa de Autoavaliação, sob supervisão da Direção, e incluem reuniões de acompanhamento que permitam apurar os resultados e refletir sobre eles. A monitorização deve ser contínua, possibilitando reformulações, sempre que necessário; a avaliação deve ainda ser periódica, garantindo a atualização anual do plano. Deve contemplar o planeamento, a gestão e a análise da execução do plano a partir dos seus efeitos. O coordenador da Equipa de Comunicação deverá elaborar e apresentar um relatório anual, cuja informação deve ser integrada e considerada no relatório de autoavaliação da escola. Por fim, a comunicação e acessibilidade do plano à comunidade escolar são aspetos essenciais para o seu sucesso. Assim, o plano deve ser divulgado em reuniões (para apresentação e discussão), através do envio de cópia para o *e-mail* institucional de todo o pessoal docente e não docente, pela disponibilização no *Microsoft Teams* (na equipa “Documentos Estruturantes”) e no *site* do agrupamento, garantindo a transparência e o rigor. O relatório de avaliação do projeto deve estar igualmente acessível, sendo os resultados discutidos em reuniões ou, se pertinente, em encontros destinados à partilha de boas práticas.

No *Microsoft Teams* (na equipa “Documentos Estruturantes”) e no *site* do agrupamento, assegurando transparência e rigor. O relatório de avaliação do projeto deve igualmente estar acessível, sendo os resultados debatidos em reuniões ou, se pertinente, em encontros destinados à partilha de boas práticas.

## Conclusão

Nos últimos anos, tem-se observado um interesse crescente pela aplicação de conhecimentos da área da comunicação organizacional no contexto das instituições escolares. No que concerne à comunicação externa, verifica-se uma preocupação crescente com a imagem institucional que transparece para a comunidade escolar e para o meio local, evidenciando o compromisso com um ensino de qualidade. De facto, os mecanismos de comunicação externa revelam-se vitais na obtenção de parcerias com entidades que possam aportar recursos humanos e financeiros à escola, assim como no que respeita à prestação de contas, que exige práticas pautadas pela transparência.

Relativamente à comunicação interna, esta transcende a mera transmissão funcional de informação, promovendo a adesão a valores e objetivos comuns e favorecendo um sentimento de compromisso para com a organização. Verificámos que comunicação, liderança e inovação são dimensões indissociáveis. O diretor escolar, sujeito a múltiplas pressões, atua não só como gestor pedagógico e financeiro, mas também como líder transformacional, impactando a cultura e o clima escolares e a atuação da escola no cumprimento da sua missão.

Todavia, diversos fatores, internos e externos, influenciam o que sucede no seio das organizações, aumentando a interdependência entre os *stakeholders* e a complexidade das interações. Por isso, as lideranças têm de ser criativas e promover decisões claras, transparentes, justas e geradoras de confiança. É fundamental gerir os processos de comunicação de forma integrada e estratégica, não só contemplando os interesses dos vários *stakeholders*, mas também adotando estratégias inclusivas na tomada de decisões democrática, tornando a organização mais sustentável e eficaz. Melhorar a escola significa transformá-la numa organização aprendente, que busca através o conhecimento como resultado crítica e socialmente construído. Considerando a relevância da comunicação organizacional para a eficácia das instituições e para o alcance dos seus objetivos, e evocando uma entrevista de Wolton (2019) na qual o autor sublinha que “as escolas devem recordar a dimensão humana da comunicação. Se não há comunicação, não há educação – que é a atividade mais importante do mundo (...)” (p. 12), foi concebida uma proposta de plano integrado de comunicação com o propósito de promover uma cultura de comunicação aberta e dialógica num agrupamento de escolas. A proposta, alicerçada no referencial teórico e sustentada no diagnóstico previamente desenvolvido, considera as diferentes funções e destinatários da informação difundida pelos diversos canais, distinguindo a comunicação interna da externa, tanto quanto aos canais de comunicação utilizados, como às ações previstas no plano de ação. Foram identificados e caracterizados os diversos canais e respetivas funcionalidades, assegurando a sua adequação às especificidades do público-alvo. Reconhecendo, contudo, que a abundância de informação não equivale necessariamente a uma comunicação eficaz ou de qualidade, tornou-se igualmente essencial mapear os fluxos comunicacionais, de modo a evidenciar os percursos que a informação deve percorrer na organização. Pretende-se, assim, que a comunicação alcance todos os intervenientes e que a circulação de informações e conhecimentos ocorra em múltiplos sentidos, de forma coordenada, prevenindo ruídos e garantindo a coerência e eficácia do processo comunicativo no que respeita ao plano de ação, procurou-se que as estratégias propostas

respondessem às necessidades específicas da unidade organizacional em análise, reconhecendo que a inovação é sempre contextualizada e situacional, e que estas estratégias não devem representar uma sobrecarga de trabalho que constranja a prática profissional. Atendendo às exigências da gestão financeira, e com o intuito de minimizar os custos, optou-se pela otimização dos canais de comunicação e dos recursos já existentes no agrupamento. A identificação de necessidades de formação contínua constitui igualmente um eixo fundamental, incluindo não apenas docentes e lideranças, mas toda a comunidade educativa. Torna-se, ainda, premente a necessidade de formação das lideranças na área da comunicação organizacional, dado que liderar e comunicar de forma eficaz são competências que podem e devem ser aprendidas e desenvolvidas.

O projeto para que adquira plena pertinência, deverá ser negociado e coconstruído, desde o seu planeamento até à sua execução e avaliação. É precisamente a avaliação, bem como a análise dos seus resultados e impactos, que conferem validade ao projeto, permitindo, dentro dos limites da generalização possível, uma efetiva transferência de conhecimento.

## Referências bibliográficas

- Abreu, T. M. B. & Bazoni, M. C. (2016). Como superar barreiras na comunicação nas organizações. *Revista Dito Efeito*, 7(11), 74–94. <https://doi.org/10.3895/rde.v7n11.4078>
- Baker, K. (2002). *Organizational Communication*. New York: Pearson Education.
- Berger, B. (2014). Read my lips: Leaders, supervisors, and culture are the foundations of strategic employee communications. *Research Journal of the Institute for Public Relations*, 1(1), 1-17. <https://instituteforpr.org/wp-content/uploads/BergerFinalWES.pdf>
- Carvalho, M. (2012). A liderança na organização escolar: o diretor. *Práxis Educacional*, 8(13), 193-209. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/717/603>
- Deetz, S. (2009). The rise of stakeholder governance models and the redesign of communication necessary for them. In M. Kunsch (Ed.), *Revista Organicom 7: A comunicação na gestão para sustentabilidade das organizações* (pp. 85–105). Difusão Editora.
- Deetz, S. (1997). Communication in the age of negotiation. *Journal of Communication*, 47(4), 1-18.
- Fairhurst, G., & Connaughton, S. (2014). Leadership: A communicative perspective. *Leadership*, 10(1), 7-35. <https://www.researchgate.net/>

- [publication/275476854\\_Leadership\\_A\\_communicative\\_perspective](#)
- Faria, S. (2012, junho, 19-22). *Comunicação organizacional e identidade coletiva – A comunicação como uma meta-ideia* [Comunicação em conferência]. VII Congresso da APS – Sociedade: crise e reconfigurações, Porto. <http://hdl.handle.net/10400.8/1292>
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2023). *Quadro de referência*. [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3/AEE\\_OR\\_2023.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3/AEE_OR_2023.pdf)
- Johnson, C., & Hackman, M. (2018). *Leadership: A communication perspective*. Waveland Press.
- Kunsch, M. (2014). Comunicação organizacional: Contextos, paradigmas e abrangência conceitual. *Matrizes*, 8 (2), 35-61. <https://www.redalyc.org/pdf/1430/143032897003.pdf>
- Mariano, M. (2013). *Gestão partilhada e comunicação numa liderança de sucesso* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve. <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/5961>
- Neves, P., & Cerdeira, J. (2013). Competências de liderança e comportamentos de cidadania organizacional em escolas. *EXEDRA-Revista Científica*, 7, 169-173.
- Rego, A. (2016). *Comunicação pessoal e organizacional. Teoria e prática*. Edições Sílabo, Lda.
- Robbins, S. (2009). *Comportamento organizacional*. Pearson- Prentice Hall.
- Ruão, T. (2016). A organização comunicativa: teoria e prática em comunicação organizacional. CECS. [https://www.researchgate.net/publication/313122212\\_A\\_Organizacao\\_Comunicativa\\_-\\_teoria\\_e\\_pratica\\_em\\_Comunicacao\\_Organizacional](https://www.researchgate.net/publication/313122212_A_Organizacao_Comunicativa_-_teoria_e_pratica_em_Comunicacao_Organizacional)
- Ruão, T. (2004). O estado da arte em Comunicação Organizacional. 1900-2000: Um século de investigação. In *Atas do VI Congresso Lusófono de Ciências da Educação* (CD-Rom). Universidade da Beira Interior. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2714>
- Silva, S., Ruão, T., & Gonçalves, G. (2020). O estado de arte da comunicação organizacional: As tendências do século XXI. *Observatório*, 14(4), 98-118. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/73862>
- Welch, M., & Jackson, P. (2007). Rethinking internal communication: A stakeholder approach. *Corporate Communications: An International Journal*, 12(2), 177-198. [https://www.researchgate.net/publication/242085269\\_Rethinking\\_internal\\_communication\\_A\\_stakeholder\\_approach](https://www.researchgate.net/publication/242085269_Rethinking_internal_communication_A_stakeholder_approach)
- Wolton, D. (2019, Março, 17). É mais fácil ser um bom internauta do que ter relações amorosas. *Revista Visão*. <https://visao.pt/atualidade/sociedade/2019-03-17-dominique-wolton-e-mais-facil-ser-um-bom-internauta-do-que-ter-relacoes-amorosas/>
- Wolton, D. (2005). Il faut sauver la communication. *Revista FAMECOS*:

*Mídia, Cultura e Tecnologia*, 27, 15-17.

Wolton, D. (2002). Comunicação: Um grande desafio científico e político do século XXI. *Revista FAMECOS: Mídia, Cultura e Tecnologia*, 19, 7-16.

Wolton, D. (1999). *Pensar a comunicação*. Difel.

Yue, C., Men, L., & Berger, B. (2021). Leaders as communication agents. In L. Men & A. Verčič (Eds.), *Current trends and issues in internal communication: theory and practice* (pp.19-38). Palgrave Macmillan.

## CAPÍTULO 2

# Mosaico cultural e inclusão: desafios, lideranças e estratégias num projeto de intervenção local

### Resumo

O projeto ora apresentado procura contribuir para o aprimoramento da educação intercultural e inclusiva através da cocriação de ações alinhadas com os normativos e as agendas nacional e europeia de integração e inclusão, face à atual e crescente heterogeneidade étnico-cultural existente no sistema educativo português. Assente na prossecução de uma gestão organizacional e pedagógica eficaz e eficiente, o projeto destaca a importância de lideranças competentes e de referência, orientadas para a definição de respostas adequadas aos desafios que emergem da multiculturalidade, com o propósito de garantir uma educação inclusiva, equitativa e intercultural. Reconhece-se que tal objetivo só poderá ser concretizado se, nas práticas docentes, forem consideradas as especificidades culturais dos alunos, articuladas com o currículo nacional, de modo a atender às suas necessidades socioemocionais e potenciar a sua inclusão académica. A elaboração de um projeto para alunos não falantes de português requer, portanto, um diagnóstico escolar prévio, capaz de integrar as perspetivas tanto de quem implementa como de quem será beneficiado pelas ações propostas, promovendo o sucesso escolar e prevenindo a exclusão social dos recém-chegados. Neste contexto, analisam-se os desafios da organização escolar, com destaque para a partilha de responsabilidades e o papel das lideranças. São definidas *ações* de promoção da inclusão e enfatizada a importância do acompanhamento e da avaliação contínua. O objetivo *último* consiste em adaptar a escola à diversidade da realidade contemporânea, valorizando a interculturalidade, combatendo discriminação, inovando práticas pedagógicas e promovendo o sucesso escolar, em prol de uma educação mais humanista e democrática.

**Palavras-chave:** interculturalidade; inclusão; projeto de intervenção local; lideranças; inovação pedagógica.

## Abstract

The intervention project presented in this chapter seeks to strengthen intercultural and inclusive education by co-creating actions aligned with national and European integration and inclusion policies addressing the current and growing ethnic-cultural diversity within the Portuguese education system. It is based on the pursuit of effective and efficient organisational and pedagogical management, highlighting the importance of competent and exemplary leadership in designing appropriate responses to the challenges of multiculturalism. The project seeks to ensure, inclusive, equitable and intercultural education by integrating students' cultural characteristics with the national curriculum to meet their socio-emotional needs and promote academic inclusion. Developing a project for non-Portuguese-speaking students requires prior school assessment and the involvement of both implementers and beneficiaries to foster academic success and prevent social exclusion of newcomers. The analysis of school organisation emphasises shared responsibilities and the central role of leadership. Specific actions to promote inclusion are proposed, together with the prioritisation of continuous monitoring and evaluation. Ultimately, the project aims to adapt the school to current social realities, valuing interculturality, combating discrimination, innovating pedagogical practices, and promoting academic success towards a more humanistic and democratic education.

**Keywords:** interculturality, inclusion, local intervention project, leadership, pedagogical innovation.

## Introdução

Num mundo cada vez mais global, em que inúmeras pessoas fogem aos efeitos das alterações climáticas, das guerras, das perseguições religiosas e políticas, ou se deslocam voluntariamente em busca de melhores condições de vida, Portugal tem sido um porto de abrigo e, simultaneamente, uma porta giratória de entrada na Europa. O aumento da diversidade étnico-cultural, resultante da chegada de cidadãos estrangeiros, desafia o sistema educativo português a ampliar a sua capacidade de resposta e de ação. Este contexto justifica o desenvolvimento de um projeto orientado para o fortalecimento da

educação intercultural e inclusiva, por meio de uma gestão adequada do currículo e da adoção de estratégias pedagógicas e de avaliação inovadoras.

Tendo em consideração tal desafio, foi desenvolvido o projeto de intervenção intitulado “Mosaico cultural e inclusão: desafios, lideranças e estratégias num projeto de intervenção local”. Num primeiro momento, procedeu-se ao enquadramento teórico da problemática em análise, conferindo destaque ao mosaico cultural que caracteriza a população estudantil portuguesa. Na secção “As lideranças para uma educação inclusiva” são apresentados os normativos legais e documentos orientadores que sustentam as políticas de equidade e inclusão educativa. Analisa-se também o desempenho académico dos alunos estrangeiros no sistema educativo português, evidenciando-se o papel das lideranças e dos agentes educativos na gestão organizacional e curricular orientada para a equidade e a inclusão.

Seguidamente, apresenta-se em detalhe o projeto de intervenção que procura responder aos desafios inerentes à inclusão de alunos migrantes numa Organização Escolar (OE) portuguesa.

Nas conclusões, são tecidas considerações sobre os resultados esperados, em coerência com os objetivos definidos no projeto de intervenção, e procede-se a uma reflexão crítica sobre os seus contributos inovadores, bem como sobre as suas limitações e constrangimentos.

## **1. Da multiculturalidade à interculturalidade e a migração como uma Questão Socialmente Viva (QSV)**

O desafio da multiculturalidade coloca-se simultaneamente a quem chega e a quem acolhe, sendo por isso necessário priorizar o desenvolvimento de projetos de intervenção que promovam a inovação e que consolidem a educação inclusiva. Tais projetos devem contar com a influência e a determinação de lideranças escolares transformadoras e com a participação ativa de toda a comunidade educativa (Franco et al., 2022), visando, a partir da educação, a construção de uma sociedade coesa, democrática e plural, alicerçada na aceitação e no respeito pela diversidade.

Mendes (2021) sublinha esta necessidade ao mencionar que “as organizações escolares continuam a trabalhar com um currículo centrado nos padrões predominantes da sua sociedade, que não leva em consideração as culturas de origem de todas as crianças, na organização

do seu plano de estudos” (p. 3). No mesmo sentido, a *Recomendação sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva* do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2022) reforça que, perante o atual cenário educativo, é imprescindível implementar políticas públicas educativas mais inclusivas e equitativas capazes de intensificar o entrelaçar das identidades culturais que atualmente coexistem no espaço escolar.

O desafio de construir uma escola verdadeiramente inclusiva, contudo, não é recente; torna-se, antes, mais exigente e urgente a cada dia, a com a crescente chegada de milhares de alunos migrantes ao nosso país.

A escola contemporânea portuguesa enfrenta, portanto, a necessidade de evoluir da mera coexistência multicultural para uma efetiva prática intercultural, isto é, uma abordagem que não apenas reconhece a diversidade, mas a integra como valor educativo, relacional e social, essencial à formação de cidadãos informados, solidários e participativos. Reconhece-se igualmente que as migrações configuram uma QSV, acrónimo para *Questão Socialmente Viva* (Laberge, 2006), uma vez que se trata de um fenómeno que atravessa a sociedade, se reflete na vida das organizações escolares e se manifesta na sala de aula. Esta transversalidade faz das migrações um tema particularmente pertinente para uma abordagem pedagógica consciente, interdisciplinar e ancorada nos domínios dos Direitos Humanos e da Interculturalidade.

Portugal possui uma identidade multicultural profundamente enraizada na sua história de contacto e intercâmbio com múltiplos povos e culturas. Esta realidade insta à implementação de práticas educativas que acolham a multiculturalidade, ou seja, que valorizem a diversidade presente nas comunidades escolares e que promovam o diálogo intercultural, evitando a assimilação forçada ou mera submissão dos alunos imigrantes a modelos culturais e normativos que lhes são estranhos e potencialmente anuladores da sua identidade. Pelo contrário, importa reconhecer e valorizar as experiências e conhecimentos que estes alunos transportam, acolhendo-os como contributos enriquecedores para a construção de um espaço educativo plural e participativo (Direção-Geral da Educação [DGE], 2024; Oliveira & Bonito, 2022; Vieira, 2021). Cumpre ainda salientar que um aluno recém-chegado ao sistema educativo português enfrenta desafios para vão muito além da aprendizagem de uma nova língua, nomeadamente “(...) a confrontação com as regras académicas nacionais, as expectativas e objetivos escolares nacionais, que podem diferir dos do seu país de origem” (Matias, 2023, p. 11).

De acordo com o Relatório Intercalar da Agência para a Integração,

Migrações e Asilo (AIMA), intitulado “Recuperação de processos pendentes na AIMA: população estrangeira em Portugal”, existiam, em dezembro de 2024, cerca de 1,6 milhões de imigrantes residentes em território nacional (AIMA, 2025). Este número traduz um aumento da população estrangeira, que quase quadruplicou desde 2017, refletindo-se, inevitavelmente, no sistema educativo, português. Com efeito, na maioria das situações, os alunos migrantes acompanham os seus familiares imigrantes, o que tem contribuído para um aumento expressivo da sua presença nas escolas. Nos últimos cinco anos, o número de estudantes com nacionalidade estrangeira cresceu aproximadamente 160%, totalizando cerca de 140 mil alunos no ano letivo de 2023-2024, o que equivale a 14% do total de alunos do ensino básico e secundário (MECI – DGEEC, 2025). Estes dados reforçam a necessidade de políticas escolares mais inclusivas e ajustadas à diversidade cultural e linguística que caracteriza as comunidades educativas contemporâneas.

Neste contexto, importa igualmente considerar os filhos de emigrantes portugueses que, tendo feito a sua escolaridade anterior fora do país, enfrentam dificuldades semelhantes às vivenciadas pelos alunos estrangeiros no sistema educativo português, nomeadamente barreiras linguísticas, desafios de adaptação ao sistema de ensino e às expectativas escolares nacionais (CNE, 2023a). Acresce, no nosso entender, que mesmo entre falantes da língua portuguesa subsistem desafios comunicacionais significativos, quer na forma escrita, devido a diferenças lexicais e sintáticas, quer na oralidade, associadas à diversidade fonética. Assim, falar português em Portugal não basta para garantir a comunicação e compreensão mútua entre estudantes e profissionais de educação, constituindo um desafio adicional a ter em conta. No presente projeto, adotou-se a designação “aluno migrante” para se referir, de forma abrangente, a alunos estrangeiros, comunitários e extracomunitários, falantes ou não da língua portuguesa, bem como a alunos com nacionalidade portuguesa que contactam pela primeira vez com o sistema educativo nacional. Esta opção terminológica é, no nosso entender, mais abrangente e inclusiva e contém um fundamento etimológico relevante, uma vez que o termo “migrar” deriva do latim *migrare*, correspondendo à passagem de um indivíduo de um sítio para outro, implicando necessariamente processos de adaptação cultural, social e linguística (Ramos, 2008). Uma organização escolar que pretenda ser mais inclusiva do que meramente integradora deve evitar abordagens pedagógicas multiculturais, pois estas, por si só, tendem a reforçar as diferenças ao invés das semelhanças e da aprendizagem do próximo, e promover práticas interculturais que favoreçam o diálogo, a partilha e a aprendizagem mútua. Como refere Vieira (2021), a construção de comunidades educativas mais inclusivas

resultará da dinamização intencional de projetos de intervenção que apostem na interculturalidade, “capazes de diminuir guetização das diferenças culturais na escola, evidenciada, por exemplo, na criação de turmas homogéneas ao invés de heterogéneas” (p. 14), evitando atitudes e comportamentos preconceituosos e discriminatórios geradores de contextos de exclusão social e marginalização de pessoas de outras culturas. Em contrapartida, a dinamização de projetos de intervenção orientados para a interculturalidade constitui um caminho promissor para combater preconceitos, reduzir desigualdades e fortalecer o sentido de pertença de todos.

Por fim, considera-se que as dimensões social, socioemocional e comunicacional precedem e condicionam as aprendizagens, sendo, por isso, essencial envolver todos os alunos e promover o sentido de pertença à comunidade escolar, de modo a dar resposta às suas necessidades e expectativas. A diversidade cultural numa OE, ao invés de representar um obstáculo, pode constituir um poderoso vetor de enriquecimento pedagógico e humano, favorecendo o diálogo entre culturas, o respeito pelas diferenças e o reconhecimento de valores comuns, em prol de uma educação intercultural, mais humanista, responsável, inclusiva e democrática.

## **2. As lideranças para uma educação inclusiva**

### **2.1. Políticas de inclusão, bem-estar socioemocional e desempenho académico dos alunos migrantes**

A educação inclusiva em Portugal constitui “um processo inacabado, em constante mudança e reconfiguração” (Moreira, 2022, p. 141). O seu desenvolvimento iniciou-se na década de 1970, intensificou-se nos anos 1990 e consolidou-se nos anos 2000, com o Decreto-Lei (DL) n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que definiu os apoios especializados à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular (Asnis, 2023). No que respeita à inclusão de alunos migrantes, destaca-se o atual quadro normativo em vigor que promove uma escola verdadeiramente inclusiva. O Decreto-Lei (DL) n.º 55/2018, de 6 de julho atribui autonomia curricular às escolas, permitindo adaptar os conteúdos às necessidades dos alunos, enquanto o Decreto-Lei (DL) n.º 54/2018, de 6 de julho, atualizado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, prevê respostas diversificadas na educação, centradas na personalização das aprendizagens. Estes diplomas exigem ajustes contínuos ao sistema educativo, nomeadamente nas práticas de

avaliação. A pandemia de COVID-19 atrasou este processo, que agora carece de ser retomado (OCDE, 2022). O Decreto-Lei (DL) n.º 62/2023, de 25 de julho, veio introduzir novas orientações para a adaptação da avaliação em educação inclusiva. Paralelamente, normativos e programas nacionais como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania reforçam estas mudanças, sendo complementados pelo Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro, que assegura apoio específico aos alunos cuja língua materna não é o português. No ano de 2022, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou a Recomendação sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva, salientando que “a maior autonomia e flexibilidade na gestão do currículo podem ser mobilizadas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos migrantes, promovendo respostas mais integradas e inclusivas. Contudo, o papel de cada interveniente não contribui de forma isolada, como uma parcela de um somatório de vontades, mas sim de forma interrelacionada” (CNE, 2022, p. 16). Em 2024, a Direção Geral de Educação (DGE) disponibilizou às OE e comunidades o documento Inclusão de Alunos Migrantes em Meio Educativo, que apresenta princípios, estratégias e recursos destinados a promover melhores práticas de inclusão de alunos migrantes. Este documento oferece orientações para a implementação de medidas inclusivas para alunos recém-chegados ao sistema educativo português, assegurando o direito à educação e a igualdade de oportunidades (DGE, 2024). Sublinhe-se, entretanto, que os alunos do “primeiro ciclo do EB que não falam a língua de escolarização em casa apresentam, normalmente, níveis menos elevados de sentimentos de pertença e mais casos de *bullying* na escola” (European Education and Culture Executive Agency, 2019, p.4). O domínio da língua de escolarização apresenta-se, assim, como um fator imprescindível para que os alunos migrantes consigam ter acesso ao currículo escolar e beneficiem das oportunidades de aprendizagem com vista ao seu sucesso educativo. Por outro lado, superar a barreira linguística também se refletirá no bem-estar socioemocional destes alunos, permitindo-lhes uma interação mais saudável com os seus pares. Apesar das recomendações e dos avanços normativos no sentido de fortalecer a educação inclusiva, a sua implementação permanece um desafio constante para as organizações educativas. É fundamental garantir não apenas a alocação adequada de recursos, mas também a monitorização e avaliação contínuas para garantir a eficácia e adaptação ao longo do tempo face às mudanças do contexto educativo.

## **2.2. O papel das lideranças e das equipas multidisciplinares na gestão e na (des)construção da inclusão**

Consideramos que a visão estratégica que sustenta o projeto educativo de cada organização, assim como quaisquer projetos de intervenção daí decorrentes, incluindo o Projeto de Intervenção do Diretor, devem estar orientados prioritariamente para a qualidade das aprendizagens, valorizando ações que promovam, de forma consistente, a concretização do PASEO (Martins, 2017).

Para que um projeto de intervenção seja efetivamente promotor de equidade e inclusão, torna-se imprescindível assegurar não só a coerência e clareza entre os objetivos, metas e estratégias definidas, mas também, por outro lado, garantir a flexibilidade e capacidade de adaptação na sua execução. Esta adaptabilidade é fundamental para que as práticas inclusivas possam ser continuamente (des)construídas, respondendo aos desafios e exigências que se apresentam a cada momento às organizações educativas.

O projeto de intervenção nasce da liderança escolar, cuja eficácia depende não só da liderança de topo, mas, de forma fundamental, do papel das lideranças intermédias (Machado & Formosinho, 2016). Impõe-se, assim, a mobilização de toda a comunidade educativa, nomeadamente através do envolvimento das lideranças intermédias na concretização das ações, do estímulo à participação dos estudantes, dos pais e encarregados de educação (EE), bem como dos parceiros externos, promovendo o trabalho em rede e em comunidade. Para garantir o sucesso do projeto, recomenda-se, ainda, a constituição de uma equipa dedicada à sua implementação, bem como de uma equipa de autoavaliação do projeto.

Conforme sublinham Machado e Formosinho (2016), a liderança distribuída potencia a participação e o envolvimento das lideranças intermédias (e.g., coordenadores de departamento) e professores, refletindo-se positivamente no ambiente da OE, nas relações interpessoais e profissionais e nos resultados escolares de todos alunos. Este modelo eleva os níveis de satisfação e reconhecimento da comunidade, promovendo a inclusão e a melhoria global do desempenho escolar.

As lideranças escolares devem definir critérios pedagógicos claros para a formação e gestão de grupos-turma, evitando a concentração excessiva de estudantes migrantes nas mesmas turmas e promovendo a sua distribuição entre os diferentes grupos. Embora a agregação inicial por origem possa parecer facilitar a integração, essa prática pode, a médio e longo prazo, reforçar barreiras entre comunidades e dificultar tanto o bem-estar como a efetiva inclusão dos estudantes migrantes (OCDE,

2019). No âmbito da diferenciação pedagógica, Vieira (2021) e Gonçalves (2023) sublinham a necessidade de criação de estratégias adequadas para lidar com alunos que têm necessidades específicas, como é o caso dos alunos migrantes, enfatizando a importância de práticas que assegurem a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento pleno de todos. Assume particular relevância o papel do professor como mediador entre aluno e conhecimento, bem como na gestão de conflitos nos diversos espaços da OE (Vieira, 2021). Compete ao professor promover a inclusão de todos os alunos, estimulando o sucesso educacional, a autonomia e estabilidade emocional, através da oferta de respostas pedagógicas diversificadas e ajustadas a cada aluno, assegurando a sua inclusão e participação ativa na comunidade educativa (Costa, 2023; Gonçalves, 2023). Consideram-se essenciais, não s apenas as competências de comunicação e de mediação, mas também a capacidade de gerar confiança, de agir com empatia e cortesia, e estimular a cooperação entre todos os elementos da OE. Apenas por meio desta abordagem colaborativa, se poderá escolher, decidir e atuar de forma informada, agregando a força de todos os que coabitam na OE, conjugando esforços para (des)contruir a inclusão de forma efetiva. A transformação das organizações escolares exige lideranças fortes, capazes de escutar, orientar e motivar, promovendo visões partilhadas de sucesso (Franco et al., 2022). Estas lideranças são fundamentais para fomentarem o bem-estar, a inclusão e a equidade, produzindo efeitos positivos em todos os alunos (Gonçalves, 2023). Em suma, posicionamo-nos, a partir deste momento, como putativo Diretor do Agrupamento de Escolas *Volvox*<sup>1</sup>, assumindo uma consciência organizacional bastante para desempenhar um papel de liderança empática, capaz de inspirar sentimentos e ações congruentes com os objetivos definidos. Neste contexto, propomos o projeto de intervenção “Mosaico cultural e inclusão”, cuja implementação será apresentada de seguida.

### 3. O projeto, sua monitorização e avaliação

#### 3.1. Uma realidade local: o AE Volvox

O Agrupamento de Escolas *Volvox* (AEV) integra 19 estabelecimentos de ensino, abrangendo as valências desde o Pré-Escolar até ao Ensino

---

<sup>1</sup>Nome fictício. *Volvox* é o género de uma alga verde que forma colónias esféricas, constituídas por mais de 500 mil células (indivíduos), que se unem, trabalhando em rede, garantindo a sobrevivência e a reprodução. Da mesma forma, numa OE, deve haver cooperação e coordenação entre indivíduos para esta prosperar e se alcançarem os objetivos conducentes à melhoria do serviço educativo prestado.

Secundário. A maioria dos alunos reside fora da zona urbana de uma cidade situada no centro de Portugal continental e provem de outros concelhos, o que amplia significativamente a sua área de influência. Em dezembro de 2023, estavam matriculados no AEV 285 estudantes estrangeiros, representando 22 nacionalidades, com idades entre os 3 e os 18 anos, distribuídos pelas 19 escolas do agrupamento. Estes alunos correspondiam a quase um terço do total de estudantes AEV. A tendência de crescimento nos meses subsequentes veio reforçar o desafio de responder à crescente diversidade étnica e cultural, que tornou ainda mais premente a necessidade de implementar de forma eficaz um projeto orientado para a inclusão (Tabela 1). A Tabela 1 apresenta a distribuição dos alunos estrangeiros por nacionalidade e faixa etária, evidenciando a complexidade desta realidade educativa.

**Tabela 1.** Número de alunos estrangeiros no AE Volvox, dezembro de 2023 e março de 2024 (%).

Nacionalidades	Dezembro 2023	Março 2024	Varição dezembro 2023-março 2024 (%)
África do Sul	2	2	0
Angola	74	77	+4
Brasil	119	122	+2,5
Cabo Verde	0	3	---
Espanha	0	2	---
Estados Unidos da América	3	3	0
França	15	15	0
Holanda (Países Baixos)	3	3	0
Índia	8	8	0
Iraque	0	1	---
Itália	2	3	+50
Líbano	1	1	0
Moçambique	0	2	---
Paquistão	2	2	0
Peru	2	2	0

Peru	2	2	0
Polónia	0	2	---
Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte	18	18	0
Rússia	1	1	0
São Tomé e Príncipe	0	4	---
Suíça	24	24	0
Ucrânia	4	4	0
Venezuela	7	7	0
TOTALS:	285	306	Variação: +7,4

O projeto de intervenção constitui uma resposta intencional e estruturada à no AEV, corroborando a realidade nacional antes descrita.

O projeto de intervenção “Mosaico cultural e inclusão” centra-se na realidade migrante do AEV e assenta:

no compromisso de promover o *respeito pela diversidade em ambiente escolar e o incrementar de esforços no sentido de integrar os alunos migrantes* dentro da OE (CNE, 2023b, p.147). Este compromisso traduz-se na implementação consciente de um projeto de intervenção orientado para a inclusão e para a equidade no acesso ao currículo.

- na premissa de que a aceitação social pelos pares, o bem-estar socioemocional do aluno migrante e uma comunicação eficaz constituem requisitos prévios ao sucesso das aprendizagens. Deste modo, o projeto visa garantir que todos os alunos migrantes do AEV beneficiem de oportunidades educativas igualitárias, num ambiente acolhedor, respeitador da diversidade e promotor da inclusão.

### 3.2. O ponto de partida e a questão-problema

A chegada de alunos migrantes às OE portuguesas constitui um desafio transversal, mas requer uma resposta de acordo com cada contexto educativo, pois, por exemplo, no início de cada ano letivo e em cada OE, é impossível antever o número de alunos estrangeiros, oriundos da Europa, comunitários e extracomunitários, e de outras geografias, nem ter uma ideia do nível de proficiência linguística dos mesmos. Assim, neste

momento impõe-se a formulação de uma questão-problema: Como incluir alunos migrantes numa OE que se quer inclusiva?

### **3.3. O projeto de intervenção “Mosaico cultural e inclusão”**

Uma inclusão bem-sucedida constitui um processo contínuo e complexo, que implica preparação e inevitáveis mudanças nas dinâmicas e cultura das escolas, em particular ao nível da organização e gestão do currículo (DGE, 2024; Roldão & Almeida, 2018). São essas mudanças inovadoras que passamos a apresentar, mas não sem antes deixarmos claro que o projeto de intervenção “Mosaico cultural e inclusão” é de largo espectro, tem uma visão holística do contexto educativo onde será aplicado, sendo por isso dirigido a todos os alunos migrantes, desde os que iniciam 1.º Ciclo do ensino básico àqueles que frequentam o ES, sem esquecer as crianças do Ensino Pré-escolar que chegam ao AEV.

#### **3.3.1. Os objetivos, metas e indicadores**

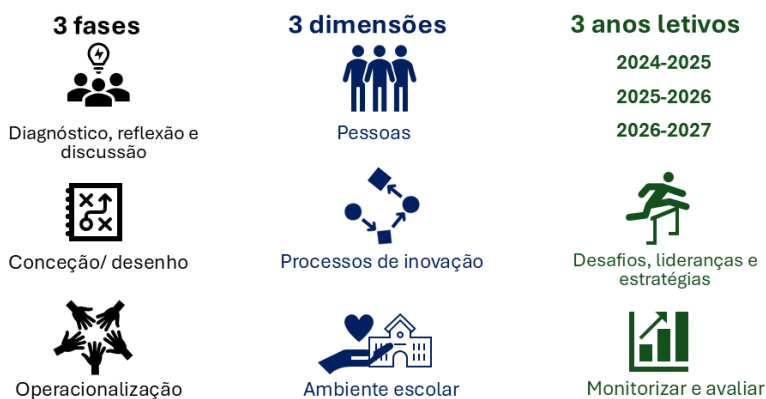
Diante do desafio atual, estabelecemos quatro objetivos prioritários para nosso projeto de inclusão:

- ▶ Objetivo 1 – Caracterizar o mosaico cultural que o AEV reúne atualmente para que se possa agir;
- ▶ Objetivo 2 – Definir estratégias de inovação organizacional, pedagógico-didáticas e de avaliação das aprendizagens adequadas ao desafio da educação para a interculturalidade, promotoras da inclusão plena e de uma aprendizagem multicultural na escola, à luz dos normativos vigentes;
- ▶ Objetivo 3 – Monitorizar e avaliar o projeto, analisando o bem-estar, a qualidade das interações interculturais e o impacto das práticas pedagógicas e curriculares na melhoria dos resultados académicos;
- ▶ Objetivo 4 – Reconhecer o(s) estilo(s) de liderança mais ajustado(s) aos desafios escolares atuais, capazes de promover processos transformativos progressivos (mudanças planificadas) na realidade atual e a continuidade da inovação pedagógica.

Embora não haja histórico do sucesso escolar dos alunos migrantes no AEV, comprometemo-nos a melhorar gradualmente esse indicador e promover o seu bem-estar. Dessa forma, os objetivos acima mencionados orientam metas específicas a serem alcançadas (tabela 2). Para responder à questão-problema e atingir os objetivos propostos, desenvolvemos um projeto com duração de três anos letivos, estruturado em três dimensões e distribuído em três fases (ver Figura 1).

**Figura 1**

*O projeto “Mosaico cultural” estruturado em três fases, que incide em três dimensões numa linha de tempo de três anos letivos.*



**Tabela 2.** Metas a alcançar: taxas de sucesso e de bem-estar dos alunos migrantes no EB e no ES, para os anos letivos 2024/2025, 2025/2026 e 2026/2027 (%).

<b>Ensino Básico</b>		<b>2024-2025</b>	<b>2025-2026</b>	<b>2026-2027</b>
Taxas de sucesso	1.º CEB (4 anos)	90%	91%	92%
	2.º CEB (2 anos)	95%	96%	97%
	3.º CEB (3 anos)	94%	95%	96%
	Níveis de bem-estar	90%	92%	94%
<b>Ensino Secundário</b>		<b>2024-2025</b>	<b>2025-2026</b>	<b>2026-2027</b>
Taxas de sucesso	Ensino Regular (3 anos)	88%	89%	90%
	Ensino Profissional (3 anos)	92%	93%	94%
	Níveis de bem-estar	85%	88%	90%

**Fonte:** Elaboração, própria (2025) (projeções aproximadas com base nos dados internos do insucesso no EB e ES e anseios para o bem-estar e felicidade).

### 3.3.2. Fase de diagnóstico, reflexão e discussão (conhecer para agir)

Nesta fase procurar-se-á:

1. Caracterizar o acervo étnico-cultural através de entrevistas semiestruturadas, inquéritos, diálogo com famílias e outras fontes.
2. Analisar com empatia as interações entre alunos de diferentes origens, considerando suas experiências, opiniões e percepções, para orientar a inclusão e a aprendizagem.
3. Conhecer as políticas nacionais e as boas práticas de integração existentes no sistema educativo;
4. Examinar os currículos e normas educacionais para fortalecer a transdisciplinaridade, promovendo melhor gestão curricular e inclusão dos alunos.
5. Refletir sobre as práticas e metodologias pedagógicas e didáticas mais eficazes promotoras da educação inclusiva dos alunos-alvo;
6. Delinear estratégias de lideranças pedagógicas fortes e de referência adequadas à construção do enunciado do projeto de intervenção;
7. Realizar uma análise SWOT – Forças (*Strengths*) e Fraquezas (*Weaknesses*), internas à escola; Oportunidades (*Opportunities*) e Ameaças (*Threats*), externas à escola.

### 3.3.3. Fase de conceção/ desenho (conhecer para agir)

Nesta fase, garantiremos aspetos formais e informais voltados para a educação e inclusão, que são prioridades da intervenção:

1. Mobilizar a ação motivadora do Diretor e das equipas de liderança intermédia, com especial destaque para o papel das coordenações de departamento e dos grupos disciplinares, da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), dos docentes de Educação Especial, dos elementos do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral e, ainda, dos Assistentes Técnicos e Operacionais, dos Serviços de Psicologia e Orientação, do programa de Promoção e Educação para a Saúde, da Associação de Pais e EE e da Associação de Estudantes ou de equipas estudantis.
2. Reunir os recursos humanos e escolares necessários para a aprendizagem da língua portuguesa/ português língua não materna (PLNM), potenciando e articulando os vários currículos educativos, possibilitando condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo, satisfazendo, simultaneamente, a necessidade social de comunicação dos alunos-alvo e dos seus pais, famílias e/ou tutores.
3. Promover parcerias relevantes com privados, instituições locais e organizações (não) governamentais, aproveitando seus recursos, projetos e conhecimento técnico para a inclusão e desenvolvimento de competências linguísticas – e.g., associações

desportivas locais; Planos Municipais para a Integração de Imigrantes (PMII); Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI); programas de financiamento da União Europeia.

4. Solicitar aos Centro(s) de Formação de Associação de Escolas (CFAE) e às instituições de ensino superior da região a oferta de formação em educação intercultural e inclusiva para docentes e não docentes.

### **3.3.4. Fase de operacionalização**

Conhecidos os desafios, delineadas as ações do projeto, esta fase dedica-se a:

1. Executar e divulgar o projeto ao longo de três anos letivos, envolvendo lideranças pedagógicas, práticas inclusivas e ações culturais com a comunidade, de modo a atender às necessidades diagnosticadas, garantindo inclusão e aprendizagem a estudantes de todas as nacionalidades.
2. Constituir uma equipa educativa (multidisciplinar e multilingue) dedicada e eficiente, definida pela Direção e aprovada pelo Conselho Pedagógico;
3. Apoiar a equipa responsável pela monitorização (contínua) e avaliação (periódica) do projeto de intervenção, com vista à sua melhoria e atualização constante, valorizando a eficácia da gestão do currículo multicultural e das lideranças nas estratégias de inclusão escolar definidas.
4. Monitorizar e avaliar a eficácia, a adequação e o impacto das ações, tendo em conta os indicadores que apresentaremos em seguida.
5. Divulgar os resultados do projeto de intervenção junto da comunidade escolar e da sociedade civil em geral, numa perspetiva de transparência (prestação de contas), sustentabilidade e transferibilidade.

### **3.4. A relevância da monitorização e da avaliação**

Este projeto prioriza acompanhamento rigoroso, pautado por qualidade, credibilidade, empatia, respeito e confiança. A monitorização e avaliação unem aspetos quantitativos, como dados estatísticos e instrumentos de gestão, e qualitativos, por meio da análise das ações adotadas utilizando atas, inquéritos de satisfação e observações diretas.

Nas metodologias de avaliação, os instrumentos que serão colocados à disposição dos alunos migrantes e/ou dos seus EE, permitirão a apreciação global da implementação da ação, na perspetiva dos beneficiários. Com base na informação extraída destes instrumentos, proceder-se-á à elaboração anual de um relatório intermédio (intercalar) e de um relatório final de execução.

No nosso entender, a avaliação do projeto deverá atentar ao impacte das ações planeadas, organizacionais e de gestão curricular e pedagógica, com base em três critérios, a desenvolver em artigo futuro: resultados académicos; bem-estar socioemocional; e grau de satisfação com as ações implementadas.

### **3.5. As dimensões da intervenção**

A liderança parte do topo, mas difunde-se por todos os agentes educativos do AEV. A intervenção com a envergadura a que nos propusemos exige uma intervenção em rede ao nível da organização das *pessoas*, dos *processos de inovação* e do *ambiente escolar*. Esta tríade, na sua relação intercomunicante, tem de estar contaminada de humanismo e consciência organizacional, sem as quais não é possível agir sobre os desafios, desencadear as respostas inovadoras necessárias e concretizar as mudanças desejadas.

#### **3.5.1. A dimensão Pessoas**

A este nível consideramos fundamental que todos sejam envolvidos, desde logo na coconstrução reflexiva do projeto com a comunidade, assente em metodologias com resultados positivos comprovados e ações promotoras de um trabalho colaborativo em rede, capaz de dar resposta aos objetivos delineados de inclusão e equidade de acesso ao currículo por todos.

No entanto, o número de professores profissionalizados ou de técnicos especializados do quadro pode revelar-se insuficiente para responder ao desafio, pelo que se impõe uma candidatura a apoio de financiamento para recursos humanos e materiais a alocar à intervenção. Assumindo-nos como Diretor do AEV, arcamos igualmente com o papel de gestor de capital humano, intervindo no recrutamento de pessoal qualificado, que participará na coordenação, organização e concretização do projeto. Sobre os recursos humanos, cabe-nos evidenciar no futuro os custos associados estimados.

No exercício da função de Diretor, há que dar instruções claras à equipa de constituição de turmas e de horários que favoreçam a integração dos migrantes em turmas heterogéneas, evitando a guetização e promovendo a inclusão em contexto de turma. Reconhecemos igualmente os professores como importantes agentes na gestão do currículo e das aprendizagens, considerando essencial valorizar e motivar estes profissionais – e.g., por via de decisões coletivas e reconhecimento público do seu esforço.

Simultaneamente, visando estimular a cooperação interpessoal entre alunos migrantes e os nativos, apostando na aculturação natural bidirecional, promovemos programas de mentoria, em colaboração com os Serviços de Psicologia e Orientação, garantindo o acompanhamento de cada aluno migrante (mentorado) por um autóctone (mentor). Desencadeamos programas de tutoria, sendo o acompanhamento dos alunos de origem migrante realizado pelo professor tutor, em estreita ligação com o respetivo conselho de turma e a EMAEI.

Em termos de política organizacional impõe-se ainda a criação de circuitos eficazes de comunicação interna e externa, multilingues, para dar a conhecer o projeto, assegurar o comprometimento de todos com os seus objetivos, no horizonte temporal definido.

### 3.5.2. A dimensão “Processos de inovação”

Procurando responder de forma inovadora e contextualizada, propomos medidas de coplaneamento curricular que assegurem as condições previstas no artigo n.º 6 da Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro, promovendo, em alguns ciclos, uma gestão curricular superior a 25%, o que determina a inovação das matrizes curriculares-base propostas para o 1.º, o 2.º e 3.º ciclo no AEV – a título exemplificativo, apresentamos gestão das matrizes curriculares-base no 3.º Ciclo (tabela 3).

A nossa proposta de gestão das matrizes curriculares-base envolve todas as turmas (heterogéneas) dos diferentes ciclos do EB, visando promover inclusão e equidade, garantir as Aprendizagens Essenciais, desenvolver competências do PASEO e cumprir a carga horária de cada ciclo. A disciplina “Mundo atual” incentivará projetos interdisciplinares que fortalecem a ligação com a comunidade, o trabalho colaborativo, a equidade no acesso ao currículo e a inclusão.

**Tabela 3.** Gestão das matrizes curriculares-base no 3.º Ciclo.

Componentes do currículo (cf. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho)	Carga horária semanal (em períodos de 50 minutos)					
	7.º ano		8.º ano		9.º ano	
	Matriz curricular- -base no AE Volvox	Proposta	Matriz curricular- -base no AE Volvox	Proposta	Matriz curricular- -base no AE Volvox	Proposta
<b>Áreas disciplinares</b>						
Português	4	4	4	4	4	4

Línguas Estrangeiras (LE)	(5)	(5)	(5)	(5)	(5)	(5)
Inglês	2	2	2	2	3	3
LE II (Fran. ou Esp.)	3	3	3	3	2	2
C. Humanas e Sociais	(5,5)	(4)	(4,5)	(4)	(4,5)	(4)
História	2	2	2	2	2	2
Geografia	3	2	2	2	2	2
Cidadania e Desenvolvimento	0,5	--	0,5	--	0,5	--
Matemática	4	4	4	4	4	4
Ciências Físico-Naturais	(5)	(5)	(6)	(5)	(6)	(5)
Ciências Naturais	2,5	2,5	3	2	3	2,5
Físico-Química	2,5	2,5	3	3	3	2,5
Ed. Artística e Tecnológica	(3,5)	(2)	(3,5)	(2)	(3,5)	(3)
Educação Visual	2	2	2	1	2	2
C.E.A. <sup>2</sup>	0,5	--	0,5	--	0,5	--
Tec. Inf. e Comunicação	1	--	1	1	1	1
Educação Física	3	3	3	3	3	2
Mundo atual <sup>3</sup>	--	3	--	3	--	3
Tempos (de 50 min.)	30	30	30	30	30	30
EMR (facultativa)	1	1	1	1	1	1

FONTE: autores.

Para o ES, propomos projetos *eTwinning* integrando diversas disciplinas, alunos e parceiros, promovendo colaboração, intercâmbio de ideias, estímulo ao pensamento crítico e criatividade. Tais projetos permitem aplicar metodologias pedagógicas variadas, como a aprendizagem baseada em resolução de problemas.

Além da avaliação do nível de proficiência em Português, é importante

2, 3 Complemento à Educação Artística – Teatro (7.º ano e 9.º ano); Educação Tecnológica (8.º ano).

que alunos migrantes também tenham seus conhecimentos avaliados em outras disciplinas, como Matemática, Ciências e Línguas Estrangeiras. Diferenças curriculares entre o país de origem e o nacional podem gerar lacunas de aprendizagem, o que deve ser considerado nas ações pedagógicas e nos planos de recuperação ou inovação, especialmente para recém-chegados que farão provas/ exames finais sem terem cursado todas as disciplinas no sistema nacional.

Os grupos disciplinares e os conselhos de turma terão a responsabilidade de coplanificar e desenvolver o currículo, responsabilizando-se por monitorizar a sua implementação e verificar a apropriação das Aprendizagens Essenciais pelos alunos dentro das salas de aula e fora da escola – e.g., ações de imersão cultural, como uma visita a monumentos, são momentos educativos que permitirão estabelecer a ligação entre o conhecimento (escolar) e a vida real local e nacional.

Com base no Despacho n.º 2044/2022, o Conselho Pedagógico pode criar cursos intensivos de português para alunos migrantes, com duração mínima de três meses, como já ocorre em instituições de Ensino Superior. Esse apoio busca facilitar a integração social e académica dos estudantes sem afastá-los do currículo regular, permitindo que participem de disciplinas como Educação Física. Dessa forma, favorece-se a inclusão, a imersão linguística e o seu bem-estar.

Nesta dimensão integramos igualmente a avaliação inclusiva antes aludida: desenvolvimento de procedimentos de avaliação diversificados, que sejam sensíveis às diferentes capacidades, experiências e desempenhos dos alunos migrantes.

### **3.5.3. A dimensão Ambiente Escolar**

Além da criação de ambientes salutareis formais de educação inclusiva, devem ser criados espaços informais inclusivos, como por exemplo os seguintes:

- ▶ Presença de elementos identificativos da diversidade étnico-cultural do AEV em espaços escolares de uso comunitário – e.g., uma parede com relógios com o fuso horário de vários países;
- ▶ Disponibilizar ementas escolares em várias línguas e que estas integrem pratos que reflitam das diferentes identidades culturais existentes no AEV, devidamente autorizadas pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares;
- ▶ Criar espaços verdes (especialmente nas escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclo) – e.g., abrigos climáticos baseados na natureza –, estimulando a interação e as brincadeiras entre alunos de diferentes origens;

- ▶ Criar o espaço “Momento CUL” na Rádio Escolar Volvox, para dar a conhecer as diferentes musicalidades e culturas, combatendo a xenofobia e a discriminação;
- ▶ Disponibilizar publicações e filmes em várias línguas, na biblioteca escolar;
- ▶ Criar espaços de confiança – e.g., “Gabinete Diversidade e Inclusão”, um espaço multilingue que, entre outras ações, potencia a participação dos migrantes nas atividades do AEV, como o desporto escolar e o teatro;
- ▶ Promover atividades que incentivem a compreensão intercultural, a valorização da diversidade e o debate de temas ligados aos direitos humanos, envolvendo todos os alunos nas decisões, como encontros interculturais onde migrantes compartilham cultura e história, conhecem a cultura portuguesa e refletem sobre diferentes QSV com nativos;
- ▶ Cocriar um Plano de Saúde Psicológica e de Bem-estar, que envolva as valências do AEV (e.g., Serviços de Psicologia e Orientação; Projeto de Educação para a Saúde) e locais (e.g., Unidades Locais de Saúde).

## Conclusões

Com o objetivo de promover a inclusão dos alunos migrantes no sistema educacional português e na sociedade em geral, idealizámos o projeto de intervenção “Mosaico cultural e inclusão”, dirigido à realidade do AEV, onde são adotadas e asseguradas um conjunto de medidas para garantir que alunos provenientes de contextos migratórios tenham um acesso equitativo à educação e possam alcançar sucesso académico, num ambiente escolar onde é promovido o bem-estar socioemocional de todos.

Acreditamos que as providências tomadas são geradoras de respostas efetivas às necessidades dos alunos migrantes recém-chegados, promovem a sua inclusão, a equidade educacional e o respeito pela diversidade cultural, dando desta forma resposta à questão-problema por nós colocada: Como incluir alunos migrantes numa OE que se quer inclusiva?

No entanto, reconhecemos que a inclusão é um processo transformacional contínuo, independentemente das imposições legais, que requer tempo, pessoas e intencionalidade, para que não seja uma utopia. Ela impõe-se como uma resposta da sociedade, com empatia e compromisso com os alunos e não apenas pelos alunos. Por outro lado, com o trabalho das equipas educativas multidisciplinares, o AEV garante uma resposta

cooperativa, responsável e consciente aos desafios e inquietações individuais e circunstâncias (locais e globais). Essas equipas são confiáveis e gozam de autonomia decisória, ainda que subordinadas ao currículo nacional, aos normativos e aos projetos e ou a planos internos, pelo que são, no nosso entender, condição essencial para que o AEV funcione bem, crie contextos justos e equitativos, favoráveis às aprendizagens, produza bem-estar (individual e comunitário) e cumpra, assim, o seu papel social.

Acreditamos que o projeto de intervenção apresentado reflete três aspetos inovadores que importa destacar:

- Convoca o elenco escolar e a sociedade civil para uma resposta em rede, articulada, colaborativa e sinérgica de inclusão;
- Foca-se nas aprendizagens e resultados escolares, no bem-estar social e psicológico e na promoção da interculturalidade, numa aculturação natural e bidirecional conducente a uma aprendizagem mútua dos valores da cultura de origem e de acolhimento;
- Constitui-se como uma resposta completa a um desafio complexo e intenso, marcado pela incerteza, comprometendo-se com a defesa dos direitos humanos, a paz e a solidariedade.

Pretende-se, ao adaptar este projeto à realidade local, mostrar como o elenco do AEV e suas lideranças podem colaborar com parceiros para enfrentar o desafio das vagas de alunos migrantes. O objetivo é valorizar o mosaico cultural como fator positivo e transformador da escola, promovendo uma educação inclusiva, solidária e voltada para a interculturalidade.

A imprevisibilidade numérica de migrantes dificulta a definição de metas intercalares e finais mais realistas, que a eles digam respeito. É nosso desejo, logo à partida, que o sucesso educativo seja pleno e de qualidade, mas a redefinição de metas (intercalares e ou finais), no nosso entender, será inevitável, natural e objetiva no segundo ano de vigência do projeto, à medida que aprendemos em ação.

Para a elaboração do projeto de intervenção gostaríamos de ter tido acesso a mais dados da população discente migrante, nomeadamente aos níveis de desempenho escolar dos alunos migrantes do AEV em anos letivos anteriores. Constituiu, por isso, um constrangimento, a inexistência desse histórico ou de uma monitorização interna que quantifique e qualifique o sucesso académico dos alunos migrantes relativamente aos alunos nacionais, tendo em atenção outras questões, para lá do domínio da língua de instrução, que pudessem constituir uma barreira ao sucesso escolar, como é o caso das situações de desvantagem socioeconómica.

Quantificar o grau de inclusão constitui um outro constrangimento, mas a metodologia que propusemos, para o contexto do AEV, parece-nos cumprir os desígnios do projeto, embora admitamos que poderá ser melhorada ao longo da sua vigência, podendo existir outros indicadores significativos que não foram tidos em conta inicialmente.

Ao implementar as etapas do projeto de intervenção, desejamos promover mudanças inovadoras no AEV para criar uma cultura organizacional mais segura, equitativa e inclusiva, com foco no bem-estar socioemocional e na melhoria da qualidade do serviço equitativo prestado.

Em vista do exposto, sentimos que é necessário olhar para além das fronteiras. Acreditamos que vivemos num mundo em profunda mudança que reivindica uma atualização do currículo e a sua permanente adaptação ponderada a cada contexto. Tal só será possível, tirando partido da nossa experiência, da opinião profissional, conhecimento do contexto e usando as evidências da investigação (presente e futura) para, de forma colaborativa, se chegar a ações ponderadas e práticas.

## Bibliografia

AIMA - Agência para a Integração, Migrações e Asilo. (2025). *Relatório intercalar: Recuperação de Processos Pendentes na AIMA: População Estrangeira em Portugal*. <https://aima.gov.pt/media/pages/documents/4a518251d7-1744128191/relatorio-intercalar-recuperacao-de-processos-pendentes-na-aima-populacao-estrangeira-em-portugal.pdf>

Asnis, V. P. (2023). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: com a palavra a Diretora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Socioeducativo. Entrevista: Filomena Pereira. *Revista Educação E Políticas Em Debate*, 12(3), 969–977. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-69996>

CNE - Conselho Nacional de Educação. (2022). *Recomendação n.º 3/2022 do Conselho Nacional de Educação: Recomendação sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva*. CNE. [https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao\\_n.3\\_Diario\\_da\\_Republica.pdf](https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_n.3_Diario_da_Republica.pdf)

CNE - Conselho Nacional de Educação. (2023a). *Referencial para a Inovação Pedagógica*. Conselho Nacional de Educação. CNE. [https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial\\_Inovacao\\_Pedagogica\\_siteCNE.pdf](https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial_Inovacao_Pedagogica_siteCNE.pdf)

CNE - Conselho Nacional de Educação. (2023b). *Estado da Educação 2022*. Conselho Nacional de Educação. CNE. [https://www.cnedu.pt/content/EE\\_2022/Seccoes/As\\_novas\\_demografias\\_caminhos\\_que\\_se\\_entrecruzam\\_desafios\\_comuns.pdf](https://www.cnedu.pt/content/EE_2022/Seccoes/As_novas_demografias_caminhos_que_se_entrecruzam_desafios_comuns.pdf)

Costa, S. T. S. (2023). Alcançar a equidade através da gestão curricular.

In Baptista, M.M. (Coord.). *Desafios da Educação Inclusiva* (pp. 61-74). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra. Escola Superior de Educação. Núcleo de Investigação em Educação Formação e Intervenção.

DGE - Direção-Geral da Educação. (2024). *Inclusão de alunos migrantes em meio educativo*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao\\_de\\_alunos\\_migrantes\\_em\\_meio\\_educativo.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao_de_alunos_migrantes_em_meio_educativo.pdf)

European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, Noorani, S., Baïdak, N., & Krémó, A. (2019). *Integração de alunos de origem migrante nas escolas da Europa: Políticas e medidas nacionais*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/76035>

Franco, J., Sousa, P. & Sá, S. (2022). Liderança e inovação educativa. *Revista Multidisciplinar Humanidades e Tecnologias (FINOM)*, 38, 108-135. <http://hdl.handle.net/10198/26162>

Gonçalves, A. S. C. (2023). As lideranças na educação inclusiva. Desafios ou oportunidades? *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 25, 1-19. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2023.15882>

Laberge, Y. (2006). L'École à l'épreuve de l'actualité: Enseigner les questions vives. In L. Alain & Simonneaux L. (coord.) Issy-les-Moulineaux et Paris: ESF éditeur, collection Pédagogies, 2006. *Didaskalia* (33) (pp. 167-168).

Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 11-31. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>

Martins, G. O. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação.

Matias, A. R. (Coord) (2023). *Trovoada de ideias: Inclusão linguística e social dos estudantes internacionais dos PALOP no ensino superior português*. Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (ACM, I.P.). <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/Estudo+OM+76.pdf/f570522f-48c4-4f17-8c07-0ae13b5ce58c>

Mendes, P. E. (2021). *A formação de educadores de infância para a educação multicultural* [Dissertação de mestrado, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE. <http://hdl.handle.net/10071/24006>

Ministério da Educação, Ciência e Inovação - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (MECI - DGEEC). (2025). *Dados do ano letivo de 2023-2024 sobre alunos migrantes*. [Relatório não publicado].

Moreira, L. F. T. (2022). Um olhar sobre a educação inclusiva em Portugal. *Internet Latent Corpus Journal*, 12(2), 140-157. <https://doi.org/10.34624/ilcj.v12i2.30876>

Oliveira, H., & Bonito, J. (2022). Identities and Intercultural Education. In *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4892>

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2019). *The road to integration. OECD Reviews of migrant education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d8ceec5d-en>.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>

Ramos, N. (2008). Migração, aculturação e saúde. In N. Ramos (Org.), *Saúde, migração e interculturalidade: Perspectivas teóricas e práticas* (pp. 45-96). Editora Universitária da UFPB. <http://hdl.handle.net/10400.2/6831>

Roldão, M. D. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação – Ministério da Educação.

Vieira, R. (2021). Da factualidade da multiculturalidade às pedagogias diferenciadas: O papel da mediação intercultural e sociopedagógica. *AFIRSE PORTU*, 14-20. <http://hdl.handle.net/10400.8/6545>

## Legislação

Lei n.º 116/2019 da Assembleia da República. (2019). Diário da República: 1.ª série, n.º 176.

Decreto-Lei n.º 3/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República: 1.ª série, n.º 4.

Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: 1.ª série, n.º 129.

Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: 1.ª série, n.º 129.

Decreto-Lei n.º 62/2023 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: 1.ª série, n.º 143.

Despacho n.º 2044/2022 do Ministério da Educação. (2022). Diário da República: 2.ª série, n.º 33.

Portaria n.º 306/2021 do Ministério da Educação. (2021). Diário da República: 1.ª série, n.º 243.

### CAPÍTULO 3

## Qualidade no Ensino Profissional: do quadro europeu à construção de um referencial interno

### Resumo

O Quadro Europeu de Garantia da Qualidade na Educação e Formação Profissional (EQAVET) constitui um instrumento europeu que visa a garantia de qualidade das instituições de Educação e Formação Profissional. Com este trabalho propõe-se a adoção desse referencial por uma Escola Secundária da rede pública, com vista à implementação de um sistema qualidade para o Ensino Profissional e projeta-se, a partir desse processo, um conjunto de melhorias para essa modalidade de ensino. Paralelamente, perspectiva-se como generalizar os princípios subjacentes ao Quadro EQAVET com vista concretização de um sistema de qualidade que abranja toda a instituição, contribuindo para os seus processos de melhoria contínua.

**Palavras-chave:** Avaliação, Qualidade, Ensino Profissional, Melhoria, EQAVET

### Abstract

The EQAVET Framework is a European instrument that aims to guarantee the quality of Vocational Education and Training institutions. This work proposes the adoption of this framework by a public secondary school, to implement a quality system for Vocational Education and, based on this process, design a set of improvements for this area of teaching. At the same time, it is expected to generalize the principles underlying the EQAVET Framework to implement a quality system that covers the entire institution, contributing to its continuous improvement processes.

**Keywords:** Assessment, Quality, Vocational Education, Improvement, EQAVET

## Ensino Profissional em Portugal

O restabelecimento do regime democrático, após o 25 de abril de 1974, trouxe à sociedade portuguesa profundas transformações, impulsionadas, poucos anos depois, pela adesão à União Europeia, que tiveram uma forte repercussão no setor da Educação. Entre inúmeros marcos, destaca-se neste projeto a consolidação do Ensino Profissional enquanto oferta formativa para o Ensino Secundário, bem como a generalização das práticas de avaliação institucional dos estabelecimentos de educação e formação.

Ainda que a história do Ensino Técnico e da Formação Profissional em Portugal resulte “de uma evolução de políticas e práticas que remonta ao século XIX” (Barbosa et al., 2019, p. 18), há nas cinco décadas de democracia, desde a “Revolução de Abril”, alguns marcos particularmente relevantes para o seu estabelecimento e consolidação do Ensino Profissional como o conhecemos atualmente.

Assim, há que salientar a aprovação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que constitui a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), após a qual emergiu um conjunto de políticas públicas, entre as quais a criação das Escolas Profissionais e dos Cursos Profissionais, através do Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de janeiro. Atualmente, esta oferta formativa tem o seu currículo definido pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e é regulamentada pela Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto.

Ao longo deste trabalho, a designação Ensino Profissional (EP) refere-se precisamente aos Cursos Profissionais, distinguindo-se de Educação e Formação Profissional (EFP), expressão mais abrangente que inclui todas ofertas às quais se possa associar uma qualificação profissional.

O EP confere aos seus diplomados a conclusão do Ensino Secundário, bem como o nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e o correspondente nível do Quadro Europeu de Qualificações, além de possibilitar aos alunos o desenvolvimento do perfil profissional associado à respetiva qualificação do Catálogo Nacional de Qualificações.

Falar hoje de EP em Portugal, é refletir sobre um percurso de trinta e cinco anos até aos nossos dias.

O desafio o político central consistia, em 1989, em correr o risco de desenvolver um novo tipo de educação de nível secundário que fosse capaz de, acolhendo todos os jovens, não só não se deixar contaminar por uma subordinação a mandatos meramente económico-produtivos, como de constituir um campo de novas oportunidades de desenvolvimento

humano para todos eles, asfixiados num estreito corredor de acesso ao ensino superior, como também fosse capaz de representar um fator de promoção de maior igualdade de oportunidades sociais para os jovens portugueses, em grande parte enredados no insucesso e no abandono escolares (Azevedo, 2009, p. 15).

Assim, a implementação do EP foi, nas palavras de Azevedo (2018), “uma grande onda de ar fresco que invadiu a educação no fim dos anos 80”, acrescentando que “o seu perfil inovador foi por todos reconhecido e o seu sucesso (...) fez com que o seu tipo de cursos fosse alargado à rede das escolas secundárias de todo o país” (pp. 130-131), o que ocorreu a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março.

Atualmente, de acordo com a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2023), 32,8% dos jovens matriculados em ofertas formativas de Ensino Secundário, frequenta o EP e destes, 59,5% fá-lo em escolas da rede pública.

Segundo o estudo de Barbosa (2023) existem três principais razões que levam os estudantes a optarem por frequentar um curso profissional: a conclusão do Ensino Secundário, a melhoria da empregabilidade e, por último, a expectativa de acesso ao Ensino Superior.

Deste modo, esta modalidade de ensino é caracterizada por um público heterogéneo, sendo o papel da escola “acolher todos os jovens e construir com cada um caminhos de desenvolvimento e de sucesso, fazendo do currículo um campo de oportunidades educacionais” (Azevedo, 2009, p. 39).

## **O Quadro EQAVET no contexto da avaliação institucional das escolas**

A avaliação das escolas em Portugal inicia, de acordo com Fialho (2009), nos anos 90 do século XX, traduzindo a influência de outros países, designadamente europeus. Assim, é a partir dessa altura que surgem algumas iniciativas visando quer o desenvolvimento de processos de autoavaliação, quer a implementação de programas de avaliação externa, da responsabilidade da então chamada Inspeção Geral de Educação.

Com efeito, já na LBSE, publicada em 1986, se abordava esta questão que ficou reforçada com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

Assim, é a partir dessa data que a avaliação das escolas, passa a estar

sob alçada legislativa, visando, como se pode ler no artigo 3.º do referido normativo, “promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia; assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas e ainda promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos”, entre outros, sendo definidas as duas modalidades a implementar: autoavaliação e avaliação externa.

No trajeto desde 2002, as perspetivas sobre a avaliação das escolas nas suas duas modalidades evoluíram significativamente, tendo emergido diferentes modelos que visam a avaliação institucional das escolas, como aquele sobre o qual assenta o Projeto que agora se apresenta: o quadro EQAVET, concebido para aplicação na EFP.

A relevância que a qualidade na EFP assume para a União Europeia traduz-se num percurso que remonta ao ano 2000, com a Estratégia de Lisboa, que para a área da educação e formação trouxe um novo paradigma que levou a uma convergência dos princípios europeus, a partir da divulgação de boas práticas e da definição de objetivos comuns adaptados às exigências da sociedade não só em termos dos conhecimentos, mas também no que respeita às qualificações profissionais (Galvão, 2016).

Esta estratégia culminou, em 2009, com a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre a criação de um Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissional (Jornal Oficial da União Europeia C 155/1, de 8 de julho de 2009), nascendo assim o Quadro EQAVET.

Em Portugal, a implementação de sistemas de garantia alinhados com o Quadro EQAVET, fica, com a publicação do Decreto-Lei nº 92/2014, de 20 de junho, sob a alçada da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P (ANQEP I. P.), tornando-se obrigatória para as Escolas Profissionais regulamentadas pelo referido diploma. Para os demais operadores de EFP, nos quais se inserem as escolas e agrupamentos da rede pública, a sua aplicação é de carácter facultativo, ainda que recomendado.

Pretende-se que o processo de alinhamento dos sistemas de garantia da qualidade a implementar pelos operadores EFP com o Quadro EQAVET contribua para:

(...) a maior atratividade da EFP junto dos jovens e encarregados de educação, a credibilização do sistema de EFP; o envolvimento nos

processos de garantia da qualidade da oferta de EFP por parte dos empregadores e a notoriedade da EFP junto da população em geral (ANQEP, 2018, p. 6).

Na sua construção original, o quadro EQAVET assenta em quatro componentes essenciais: um ciclo de qualidade, quatro critérios de qualidade, descritores indicativos que especificam os critérios de qualidade quer para o sistema de EFP como um todo, quer, em particular, para os operadores de EFP e dez indicadores de referência. O quadro fica assim definido como uma “caixa de ferramentas” (Parlamento Europeu e Conselho, 2009, p. 3), tendo cada estado membro autonomia as utilizar de forma adaptada ao seu contexto. Deste modo, o trabalho a desenvolver em Portugal pelos operadores que pretendem o alinhamento dos seus sistemas de qualidade com o Quadro EQAVET, terá em conta as orientações da ANQEP, I. P., relativamente à forma como cada componente deve ser incorporada.

### **Projeto de Intervenção: Implementação de um sistema de garantia de qualidade, alinhado com o quadro EQAVET**

A necessidade de encontrar caminhos para uma gestão escolar mais eficiente, que impacte positivamente os processos de ensino e aprendizagem, produza melhores resultados e consolide o papel da escola na construção dos projetos de vida dos alunos, assume particular relevância no Ensino Profissional. Assim, o projeto que agora se apresenta tem como eixo central a implementação, numa Escola Secundária da Área Metropolitana de Lisboa, Escola Secundária X (ESX), de um sistema de garantia de qualidade, alinhado com o quadro EQAVET, procurando que este se assumia como um instrumento para a melhoria contínua do EP, mas também como um ponto de partida para a generalização dos seus princípios às políticas de qualidade da Escola.

O projeto apresenta uma visão apoiada na revisão bibliográfica efetuada e na análise dos documentos estruturantes da Escola, bem como na experiência acumulada de ensino e de gestão escolar, nomeadamente na coordenação pedagógica e organizacional do EP. Não obstante, o seu objetivo não é constituir-se um guião de procedimentos prescritivo, mas antes um exercício de possibilidades que terá, forçosamente, de contar com contributos alargados da comunidade escolar, com vista à sua implementação.

Como ponto de partida, o projeto iniciou com a caracterização da Escola Secundária X (ESX), que se situa na Área Metropolitana de Lisboa, num

concelho em forte crescimento populacional e económico. Criada nos anos 1970 e requalificada no âmbito do Programa de Modernização das Escolas Secundárias, dispõe atualmente de boas condições físicas e de uma localização central. A escola caracteriza-se pela participação em projetos e redes de cooperação, nacionais e internacionais, e por iniciativas de natureza pedagógica, cultural, científica e ambiental, numa abertura à comunidade que tem sido reconhecida com várias distinções.

A sua oferta educativa é diversificada, integrando cursos científico-humanísticos, nove cursos profissionais em diferentes áreas, bem como modalidades de educação e formação de adultos. Esta pluralidade formativa responde a públicos distintos e garante um papel central da escola no território.

O corpo docente é estável e maioritariamente pertencente aos quadros, sendo complementado por técnicos especializados que asseguram a componente tecnológica do EP. A equipa não docente inclui técnicos superiores nas áreas da psicologia e da qualificação de adultos, bem como assistentes técnicos e operacionais.

Partindo deste ponto prévio, foi feita uma caracterização detalhada da população discente que frequenta as modalidades de ensino destinadas a jovens e passou-se para um diagnóstico que considerando os pressupostos do projeto, foi dividido em três partes.

Em primeiro lugar, foi feita uma súpula da leitura dos documentos estruturantes disponibilizados publicamente pela escola, bem como uma análise da informação constante da plataforma “Infoescolas”, verificando-se que, embora esteja plasmada no PEE a preocupação da escola com o sucesso, os resultados escolares têm ficado aquém dos expectáveis, sendo de destacar, o desfasamento entre as taxas de conclusão dos cursos a três anos e a média nacional calculada com os alunos do país que, ao entrarem no ensino secundário, tinham um perfil semelhante ao dos alunos da escola.

Para procurar contextualizar esta situação, passou-se para uma análise SWOT focada no EP e nas questões ligadas à qualidade, que se apresenta em seguida.

No que respeita aos Pontos Fortes, destaca-se a oferta formativa diversificada, a localização central e instalações requalificadas, a estabilidade do corpo docente, a experiência acumulada em projetos e redes e, ainda, a creditação Erasmus+ para o EP. Como Fraquezas emergiram os resultados escolares abaixo da média nacional, os processos de autoavaliação pouco consistentes, a fraca participação dos

encarregados de educação e a sobrelotação da escola. Relativamente às Oportunidades é de considerar aprovação de candidaturas a Centros Tecnológicos Especializados, a legislação recente que favorece flexibilidade curricular, o Programa Escola Digital e a participação em projetos locais e nacionais. Finalmente, como Ameaças apontou-se o envelhecimento do corpo docente, a elevada carga horária e programas extensos e o facto de se tratar de uma escola exclusivamente secundária, sem intervenção na orientação vocacional prévia dos alunos.

O processo de diagnóstico foi ainda complementado por uma autoavaliação prévia relativa aos seis critérios de conformidade EQAVET: Planeamento, Implementação, Avaliação, Revisão, Diálogo institucional e Aplicação do ciclo de qualidade. Esta autoavaliação revelou que: no planeamento, os objetivos estratégicos estão alinhados com políticas nacionais, mas a participação das parte interessadas (*stakeholders*) é reduzida; na implementação, existem práticas de gestão da qualidade, mas de forma pouco sistemática; na avaliação, a monitorização baseia-se em indicadores do PEE, sem plena integração dos descritores EQAVET; a revisão de práticas ocorre pontualmente, sem processos consistentes de *feedback* público; o diálogo institucional com *stakeholders* externos é limitado e, por fim, a aplicação do ciclo PDCA está em desenvolvimento, mas ainda não consolidada em todas as fases.

Concluído este processo, definiram-se como problemas a visar no projeto o baixo envolvimento dos diferentes *stakeholders*; os resultados escolares no EP insatisfatórios e a inconsistência dos processos de autoavaliação.

Considerando os problemas identificados no diagnóstico, o alinhamento com o Quadro EQAVET surge como meio para a sua resolução. O projeto assentou, assim, em três grandes objetivos:

6. Implementar o ciclo de qualidade no Ensino Profissional, garantindo em todas as fases o envolvimento dos diferentes *stakeholders*.  
Estratégia: delinear um roteiro com vista ao alinhamento inicial e à certificação EQAVET.
7. Promover a melhoria dos resultados académicos dos alunos do Ensino Profissional e da sua integração após a conclusão do curso.  
Estratégia: definir um referencial de monitorização e conceber ações estratégicas para o EP.
8. Generalizar a política de garantia da qualidade a toda a escola.  
Estratégia: estabelecer paralelos entre o percurso de alinhamento delineado para o EP e as necessidades globais da escola.

## Alinhamento com o quadro EQAVET

Com vista à prossecução deste grande objetivo começou por apresentarse uma sugestão de roteiro assente em cinco pontos-chave:

- ▶ **Tomada de decisão:** a direção formaliza a intenção de implementação e constitui a Equipa EQAVET, estabelecendo a base organizacional do processo.
- ▶ Stakeholders/**partes interessadas**, que implica identificar os diferentes intervenientes e os respetivos níveis de participação, definir estratégias ativas de envolvimento e criar um Conselho Consultivo para o EP.
- ▶ **Equipa EQAVET** que conduz o diagnóstico da instituição face aos referentes do quadro, define objetivos em articulação com *stakeholders*, elabora os documentos obrigatórios, verifica a execução do plano de ação segundo o cronograma, recolhe os dados para os indicadores e realiza monitorizações intercalares, assegurando o ciclo de trabalho e a coerência metodológica.
- ▶ **Comunicação** estruturada através de reuniões de apresentação do EQAVET com *stakeholders* internos e externos e do uso coordenado de canais diversos de comunicação interna e externa, reforçando transparência e visibilidade.
- ▶ **Capacitação** concretizada num Plano de Capacitação com ações diversificadas para públicos internos e externos, trabalho colaborativo para apropriação de metodologias, dinamização de sessões com peritos reconhecidos e participação em projetos internacionais para consolidar competências e cultura de qualidade.

Este alinhamento inicial com o EQAVET exige a produção de um conjunto de documentos estruturantes: o Documento Base que assume o compromisso da escola com o alinhamento EQAVET e explicita as mudanças a implementar; o Plano de Ação organizando de forma detalhada as iniciativas necessárias ao percurso de alinhamento, traduzindo o Documento Base em tarefas concretas; o Plano de Melhoria resultante do balanço entre objetivos definidos e resultados alcançados, identificando áreas críticas, metas e ações com respetiva calendarização, bem como mecanismos de monitorização e divulgação regular e, por fim, o Relatório do Operador que sistematiza a situação da escola após a execução do Plano de Ação, demonstra as melhorias obtidas, evidencia as condições de conformidade EQAVET e apresenta as provas recolhidas que sustentam o grau de alinhamento.

Todo este trabalho de alinhamento assenta no ciclo da qualidade EQAVET, organizando-se nas suas quatro fases. No planeamento, definem-se os objetivos e produzem-se o Documento Base e o Plano de Ação.

A implementação concretiza as iniciativas previstas, incluindo ações de capacitação. A avaliação recolhe indicadores, aplica questionários de satisfação e produz relatórios. Por fim, a revisão sistematiza os resultados no Relatório do Operador e identifica novas áreas de melhoria, reiniciando o ciclo num processo contínuo.

## Medidas para a melhoria do Ensino Profissional

Com vista ao segundo objetivo do projeto, apresentaram-se três objetivos estratégicos com vista à melhoria do EP ministrado na ESX, a saber:

OE1. Aumento da atratividade da oferta de EP.

OE2. Melhoria dos resultados académicos e sociais.

OE3. Melhoria dos níveis de inserção após o curso e da satisfação de empregadores.

Estes objetivos foram fracionados em oito objetivos operacionais, associados a treze indicadores, com as respetivas metas, entre os quais constam os quatro indicadores do Quadro EQAVET selecionados pela ANQEP como obrigatórios para o alinhamento em Portugal, aos quais se juntam indicadores de alerta que possibilitem a verificação do processo ao longo de cada ciclo de formação e não apenas após o seu término.

Para concretizar os objetivos definidos reuniu-se um conjunto de linhas de atuação transversais:

- ▶ Adoção de estratégias de fixação dos alunos no curso escolhido, fomentando o envolvimento dos Encarregados de Educação e prevenindo o abandono;
- ▶ Aplicação de metodologias de ensino-aprendizagem e modalidades de trabalho que promovam a cooperação, a responsabilização e a autonomia dos alunos;
- ▶ Implementação de práticas pedagógicas diversificadas para promoção do conhecimento e desenvolvimento de competências;
- ▶ Priorização do combate à indisciplina em sala de aula, através da adoção de estratégias de atuação comuns ao Conselho de Turma;
- ▶ Aposta na aprendizagem baseada em projetos;
- ▶ Priorização de ações preventivas do insucesso em detrimento de ações remediativas;
- ▶ Promoção de condições que permitam recuperação de módulos no ano imediatamente a seguir à frequência dos cursos profissionais;
- ▶ Reforço da ligação dos alunos dos CP à área de formação, à sua componente tecnológica e ao seu orientador de Formação em

### Contexto de Trabalho e Prova de Aptidão Profissional.

Para concluir esta etapa, considerando todos estes pressupostos, foram ainda apresentadas três ações estratégicas, desenvolvidas tendo em conta o ciclo de qualidade EQAVET: Tutoria e Mentoria Profissional; Gabinete de Orientação e Inserção e ainda, Semana de Acolhimento.

## **Consolidação das políticas de qualidade da escola**

A última etapa do presente Projeto de Intervenção visa dar resposta à constatação de que o processo de autoavaliação da escola apresenta profundas inconsistências. Assim, propõe-se a integração, com as devidas adaptações, de alguns componentes do Quadro EQAVET, estabelecendo alguns paralelismos e elencando um conjunto de sugestões com vista à generalização de práticas que levem à implementação de uma efetiva política de qualidade na escola.

Para o efeito, propõe-se a criação de uma estrutura organizacional mais robusta, com a substituição do Observatório da Qualidade por uma Equipa de Gestão da Qualidade (EGQ), subdividida em áreas específicas — EQAVET, processos, comunicação, documentos e autoavaliação — e com regimentos, cargos e funções claramente definidos. Defende-se igualmente a implementação de um sistema de qualidade transversal, assente na tipificação de processos e na adoção sistemática do ciclo PDCA, apoiado num Plano de Qualidade anual, planos de comunicação e de gestão documental, bem como processos regulares de autoavaliação que originem planos de melhoria. Por fim, salienta-se a importância de articular os documentos estruturantes da escola (como o Projeto Educativo) com os documentos EQAVET (Documento Base, Plano de Ação e Plano de Melhoria), assegurando coerência e integração de todos os instrumentos de gestão.

No seio da EGQ, destaca-se a subequipa de autoavaliação, que tem como função assegurar a recolha sistemática de informação, a monitorização de indicadores e a produção de relatórios que sustentam os planos de melhoria. Esta subequipa articula-se com os restantes grupos de trabalho, promovendo uma cultura de reflexão interna e assegurando que os dados recolhidos se traduzem em decisões práticas. Esta subequipa trabalhará dividida por três áreas, alinhadas referencial em vigor para o terceiro ciclo da AEE: Prestação do Serviço Educativo; Resultados e Liderança e Gestão.

O fluxo de procedimentos proposto segue a lógica do ciclo PDCA, estruturando as fases de planeamento, execução, monitorização e revisão

em torno de processos padronizados e comunicados à comunidade educativa. Desta forma, pretende-se instituir uma rotina de qualidade que vá para além do cumprimento formal do EQAVET e contribua para enraizar uma prática contínua de melhoria em toda a escola.

## Operacionalização do Projeto

A implementação de todas as etapas previstas no projeto exige a capacitação das equipas de trabalho e da restante comunidade educativa. Para esse efeito, foi delineado um Plano de Capacitação que combina momentos formativos dirigidos a públicos específicos com ações de maior alcance comunitário. Inclui sessões de divulgação do referencial EQAVET para docentes, alunos, encarregados de educação e parceiros, bem como ações de curta duração sobre autoavaliação, qualidade e gestão documental, dirigidas à direção e à Equipa de Gestão da Qualidade. Preveem-se ainda ciclos de *webinars* sobre o papel do docente no Ensino Profissional, oficinas de formação orientadas para metodologias ativas e projetos interdisciplinares, e eventos de promoção da identidade do Ensino Profissional, como o Dia dos Cursos Profissionais ou a Feira de Apresentação das Provas de Aptidão Profissional.

A estas iniciativas junta-se a aposta em metodologias de auscultação e recolha de informação junto dos *stakeholders*, assegurando a sua participação efetiva no processo. A calendarização das ações demonstra uma distribuição equilibrada ao longo do ano letivo, articulando formação específica com momentos de envolvimento alargado da comunidade.

Em paralelo, é apresentado um cronograma de implementação, que organiza, no tempo, os passos essenciais para a certificação inicial EQAVET. Este instrumento assegura que cada fase — desde a definição da equipa EQAVET e dos *stakeholders* até à execução do Plano de Capacitação, criação da EGO, implementação de processos e elaboração dos documentos finais — se articula de forma coerente, permitindo monitorizar o avanço do projeto e preparar a solicitação de verificação de conformidade.

## Conclusão

O presente trabalho constituiu um Projeto na Área de Especialização tendo emergido da experiência da autora na organização do EP que evidenciou, ao longo dos anos, a relevância que o Quadro EQVAET pode assumir para as escolas que o adotem.

O desenrolar da pesquisa salientou a importância da aposta nesta modalidade formativa, que sendo tradicionalmente procurada por alunos com maiores dificuldades quer a nível do desempenho académico, quer do ponto de vista socioeconómico, aumenta a responsabilidade da escola, enquanto “elevador social”.

Por outro lado, o enquadramento teórico relativo às questões da avaliação institucional e a apropriação do quadro EQAVET e do seu referencial foram uma mais-valia inquestionável, permitindo olhar para a sua implementação com um objetivo a curto prazo.

Já no que respeita à generalização do sistema de qualidade, constata-se que se trata de uma medida ambiciosa. Não obstante, o presente trabalho mostra que há etapas que podem ser percorridas nesse caminho e, embora a evolução de uma autoavaliação meramente descritiva para um processo de gestão acarrete o desafio da mobilização da comunidade, considera-se possível uma implementação paulatina, consolidada nos pequenos progressos que se podem alcançar.

Talvez as escolas nunca tenham sido culturalmente tão importantes e talvez nunca tenham sido socialmente tão desafiadas a serem espaços públicos de encontro intercultural, de acesso matricial de cada cidadão ao conhecimento e ao desenvolvimento humano, de criação de relações sadias entre diferentes, de desenvolvimento da capacidade crítica e da criatividade, de convivência e de solidariedade. E isso abre um horizonte imenso de reflexão/ação, de base sociocomunitária, que muito nos pode e deve animar (Azevedo, 2024, p. 8).

## Referências

- Almeida, A. (2016). Avaliação do ensino profissional: O quadro europeu de garantia da qualidade para a educação e formação profissionais. *Educação, Sociedade & Culturas*, (47), 137-155. <https://doi.org/10.34626/esc.vi47.191>
- Azevedo, J. (2009). Escolas profissionais 1989-2009: as oportunidades e os riscos de uma inovação educacional que viajou da margem para o centro. O Ensino Profissional: Analisar o passado e olhar o futuro, Porto, Portugal, 22-23 janeiro, 2009. <http://hdl.handle.net/10400.14/3100>
- Azevedo, J. (2018). Relançar o ensino profissional, trinta anos depois. ELO 25, *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 125-141. <http://hdl.handle.net/10400.14/25674>
- Azevedo, J. (2024). Ensino Profissional - Continuar a inovar. Leya Educação.
- Azevedo, J. M. (2005, dezembro 13). Estudo: Avaliação das escolas - Fundamental modelos e operacionalizar processos [Estudo apresentado

em seminário] Seminário Avaliação das Escolas – Modelos e processos.

<https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/754-avaliacao-das-escolas-modelos-e-processos>

Barbosa, B. (2023). *Como valorizar o ensino secundário profissional? Dilemas, Desafios e Oportunidades*. Fundação Belmiro de Azevedo

Barbosa, B., Melo, A., Rodrigues, C., Santos, C. A., Costa, F., Dias, G. P., Filipe, S., Traqueia, A. & Nogueira, S. (2019). Caracterização do Ensino e Formação Profissional em Portugal - Análise de dados secundários, 2015-2019. Fundação Belmiro de Azevedo

Dias, N., & Melão, N., Avaliação e Qualidade: Dois Conceitos Indissociáveis na Gestão Escolar (2009). *Revista de Estudos Politécnicos/Polytechnical Studies Review*, 7(12), 193-214.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2023). *Perfil do Aluno 2021/2022*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação, 7 (4), 99-116. <http://hdl.handle.net/10174/5088>

Quintas, H., & Vitorino, T. (2013). Avaliação externa e auto-avaliação das escolas. In L. Veloso (org.), *Escolas e avaliação externa: um enfoque nas estruturas organizacionais* (1.ª ed., pp. 7-25. Mundos Sociais

## Legislação

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Diário da República, 1.ª série, n.º 296. Portugal.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, 1.ª série, n.º 248. Portugal.

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro. Criação das Escolas Profissionais e dos Cursos Profissionais. Diário da República, 1.ª série, n.º 19. Portugal.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Definição do currículo das ofertas formativas profissionais. Diário da República, 1.ª série, n.º 126. Portugal.

Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto. Regulamentação do currículo das ofertas formativas profissionais. Diário da República, 2.ª série, n.º 162. Portugal.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março. Regulamentação das escolas secundárias. Diário da República, 1.ª série, n.º 70. Portugal.

Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho. Diário da República, 1.ª série, n.º 116. Portugal.

## Nota sobre os autores

**Sofia Gonçalves** é Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra e doutorada em Ciências da Educação, na especialidade de Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Investigadora Integrada do inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação (UID/05198/2025), com interesses de investigação em Didática, Organização Escolar, Lideranças Educativas, Políticas Educativas e Aprendizagem Cooperativa [ORCID ID: 0000-0002-9893-7875]

**Clara Chambel** é professora do grupo disciplinar de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. É licenciada em Ensino de Português e Inglês e mestre em Gerontologia Social. O seu percurso académico e profissional evidencia um particular interesse pelas línguas, pelas dinâmicas educativas e pelos processos de aprendizagem ao longo da vida. Possui ainda Formação Especializada em Organização e Administração Escolar.

**João Pires** é licenciado em Biologia – Ramo Científico (Citogenética) e licenciado em Biologia – Ramo de Formação Educacional. Possui uma pós-graduação em Ciências Médico-Legais e uma Formação Especializada em Administração e Organização Escolar. É professor do grupo disciplinar de Biologia e Geologia, do Ensino Básico e Secundário, desde 1998, com interesses na investigação e na didática das Ciências Experimentais, projetos educativos inovadores e Administração e Organização Escolar.

**Maria Cristina Castro** é licenciada em Matemáticas Aplicadas – Ramo de Formação Educacional e possui Formação Especializada em Administração e Organização Escolar. É professora do grupo disciplinar de Matemática, do Ensino Básico e Secundário, e exerce, desde 2020, funções de subdiretora escolar.

Tem interesse na área da didática da Matemática e da utilização de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem. No âmbito da administração escolar, trabalha diretamente com o Ensino Profissional, procurando a implementar processos de qualidade e melhoria contínua da instituição.

**Fernando Martins** é Professor Coordenador Principal na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Agregado em Estudos da Criança, Especialidade De Infância, Desenvolvimento e Aprendizagem (Universidade Do Minho). Investigador do inED -

Centro de Investigação e Inovação em Educação (UID/05198/2025), do Instituto de Telecomunicações (UID/50008/2025) e do SPRINT – Centro de Investigação & Inovação em Desporto, Atividade Física e Saúde (UID/06185/2025), com interesses de investigação em Didática de Matemática Elementar, Conhecimento Matemático para Ensinar, Métodos Matemáticos Aplicados a Problemas de Ciências do Desporto e Engenharia, Matemática Elementar, Pensamento Computacional, Robótica Educativa, Educação STEAM [ORCID ID: 0000-0002-1812-2300]

**Sónia Brito-Costa** é Professora Adjunta Convidada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra e Investigadora Auxiliar de carreira no Instituto Politécnico de Coimbra. Membro da direção e coordenadora do polo de Coimbra do inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação (UID/05198/2025), participa em vários conselhos editoriais de revistas científicas internacionais, atuando também como revisora, e tem participado como perita avaliadora especialista na comissão europeia, tendo como interesses de investigação a Personalidade, os processos cognitivos, a Psicometria e a tomada de decisão [ORCID ID: 0000- 0002-7074-887X]

*Comunicação, Inclusão e Qualidade Caminhos: Colaborativos para a Educação*

