



**POLITECNICO  
SETUBAL**

POLYTECHNIC UNIVERSITY

DANIELA  
CRISTINA FALÉ  
RAINHO

**INCLUSÃO DE ALUNOS  
IMIGRANTES NUMA ESCOLA  
SECUNDÁRIA**

Relatório de Dissertação do Mestrado em Gestão  
e Administração de Escolas da Escola Superior  
de Educação e da Escola Superior de Ciências  
Empresariais

**ORIENTADORA**

Professora Doutora Carla Cibebe Fiel  
Vasconcelos Figueiredo

Outubro, 2025

DANIELA  
CRISTINA FALÉ  
RAINHO

**INCLUSÃO DE ALUNOS  
IMIGRANTES NUMA ESCOLA  
SECUNDÁRIA**

**JÚRI**

*Presidente:* Professora Doutora Raquel Ferreira  
Pereira, Escola Superior de Ciências Empresariais  
do Instituto Politécnico de Setúbal

*Orientadora:* Professora Doutora Carla Cibele Fiel  
Vasconcelos Figueiredo, Escola Superior de  
Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

*Vogal:* Professor Doutor José Manuel Gameiro  
Rebello dos Santos, Escola Superior de Educação do  
Instituto Politécnico de Setúbal

Outubro, 2025

## **Dedicatória**

A todos aqueles que, por vontade, receio, necessidade ou inevitabilidade se viram no papel de migrantes. Que este trabalho contribua para esbater fronteiras e derrubar barreiras e que a escola seja sempre um lugar seguro para as crianças e jovens, que enfrentam o desafio de reconstruir o que ainda se encontra em construção – a sua identidade.

Este trabalho é um agradecimento e um reconhecimento dos desafios com que se deparam todos os que defendem e trabalham numa educação verdadeiramente inclusiva, fazendo da escola um local onde não cabe discriminação, segregação, xenofobia e preconceito. Um bem-haja a todos vocês!

## **Agradecimentos**

Agradeço à minha filha Madalena, por aceitar a minha presença ausente, durante mais este desafio. É por ti filha! Porque me ensinas diariamente o quão fascinante é a diferença e a diversidade e porque desejo que o mundo te trate muito bem, quando cresceres para além das fronteiras que nos rodeiam. Amo-te!

Agradeço à minha mãe, por me apoiar sempre que quero crescer um bocadinho mais. Bem sei que não te foi dada a mesma oportunidade. Obrigada, mãe!

Agradeço à minha avó Veva, por me fazer acreditar que não há maior riqueza do que o conhecimento. Chegas aos 94 anos sem saber ler nem escrever, mas foste a minha melhor professora. Amo-te muito vozinha!

À minha tia Marta, que um dia me disse que este mestrado fazia sentido. Há qualquer coisa na forma como acreditas em mim, que me faz acreditar também!

À minha irmã Telma, que vive com a firme convicção de que sou capaz de tudo. Sou um reflexo dos valores que tens e da educação que me deste! Obrigada, mana!

Ao meu sobrinho Mateus, que é o menino mais doce do Universo e me dá os melhores abraços do mundo. A tia gosta tanto de ti, meu amor!

À minha professora, diretora de turma, orientadora pedagógica, coordenadora, colega e amiga Carla Brinca. Nunca vais ter a real noção do impacto que tiveste e continuas a ter no meu percurso. Estou contigo! Sempre!

À minha menina luz, que está sempre no meu pensamento. Perdi-te no início desta jornada, mas mantenho-te sempre bem perto do meu coração. A Dinha ama-te...muito!

Às irmãs que escolhi – Diana, Sofia e Joana. Isto tinha tudo para correr mal, mas vocês seguraram-me sempre e isso fez-me chegar até aqui. Gosto horrores de vocês, miúdas!

Ao meu bando de aves (em especial vocês, Rita, Ana e Miguel), que me acompanhou neste voo vertiginoso. Isto foi tão mais fácil com vocês ao meu lado!

Aos meus colegas e aos meus professores de mestrado. Obrigada pela generosidade e apoio.

Ao meu Kiko, que me fez companhia durante as horas que trabalhei ao computador, sempre deitado ao meu lado para que eu não me sentisse tão sozinha.

Aos meus alunos, que me inspiram diariamente e me apoiaram nos momentos em que me sentia mais cansada. Tenho muita sorte em fazer parte do vosso percurso!

Aos professores que entrevistei, que se disponibilizaram para me apoiar e partilhar a sua experiência. Obrigada pela vossa confiança! Inspiravam-me quando eram meus professores e continuam a inspirar-me enquanto colegas.

À minha orientadora, por compreender o meu ritmo e partilhar o seu conhecimento.

A ti meu amor, que migraste para este lado do rio só para caminhares ao meu lado diariamente. Amo-te!

## **Resumo**

Esta dissertação aborda a inclusão de alunos imigrantes no sistema educativo português, analisando as condições e estratégias adotadas pelas escolas para responder à diversidade cultural e linguística. O objetivo central foi compreender de que forma os recursos materiais, humanos, físicos e organizacionais, bem como a cultura escolar e a oferta educativa, contribuem ou condicionam a integração destes alunos. A problemática assenta no desfasamento identificado entre as orientações legais e a realidade das práticas escolares, frequentemente limitadas por insuficiência de recursos, falta de formação intercultural de docentes e fragilidades infraestruturais. A abordagem foi qualitativa, combinando revisão de literatura e análise documental com um estudo de caso num agrupamento escolar. A recolha de dados envolveu questionários abertos dirigidos a coordenadores e responsáveis de diferentes estruturas da escola, e a análise dos dados foi realizada por categorização temática, cruzando as respostas com referenciais teóricos e normativos. As fontes incluíram documentos legislativos e orientadores da Direção-Geral da Educação, relatórios institucionais, estudos académicos e contributos internacionais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Os resultados revelam a necessidade urgente de reforçar recursos adaptados, consolidar equipas multidisciplinares formadas, melhorar espaços escolares e implementar práticas interculturais consistentes. Apontam-se ainda propostas como laboratórios de línguas, gabinetes de apoio integrados, clubes multiculturais e maior flexibilidade curricular. Conclui-se que uma inclusão efetiva exige articulação entre políticas públicas, recursos adequados e o envolvimento de toda a comunidade educativa.

**Palavras-chave:** conceções sociais, aluno imigrante, inclusão, interculturalidade.

## **Abstract**

This dissertation addresses the inclusion of immigrant students in the Portuguese education system, analysing the conditions and strategies adopted by schools to respond to cultural and linguistic diversity. The main objective was to understand how material, human, physical and organisational resources, as well as school culture and the educational offer, contribute to or hinder the integration of these students. The central issue lies in the gap between legal guidelines and the reality of school practices, often limited by insufficient resources, lack of intercultural training for teachers, and infrastructural weaknesses. The study adopted a qualitative approach, combining literature review and documentary analysis with a case study in a school cluster. Data collection involved open-ended questionnaires addressed to coordinators and heads of different school structures, and the data were analysed through thematic categorisation, cross-referencing responses with theoretical and legal frameworks. Sources included legislation and guidelines from the Directorate-General for Education, institutional reports, academic studies and international contributions, such as the Sustainable Development Goals. The results reveal an urgent need to strengthen adapted resources, consolidate trained multidisciplinary teams, improve school facilities, and implement consistent intercultural practices. Proposals include language laboratories, integrated support offices, multicultural clubs and greater curricular flexibility. The study concludes that effective inclusion requires alignment between public policies, adequate resources and the active involvement of the entire educational community.

**Keywords:** social representation, immigrant student, inclusion, interculturality.

## Índice

Introdução.....	1
Capítulo I - Revisão de Literatura.....	4
1. Políticas educativas de inclusão de alunos imigrantes em Portugal.....	4
2. Desafios com que se deparam os alunos imigrantes.....	6
2.1 Diferenças Linguísticas.....	6
2.2 Integração Social.....	8
2.3 Diferenças no Sistema Educativo.....	10
3. Desafios com que se deparam os professores.....	12
3.1 Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.....	12
4. Desafios com que se depara a organização escolar.....	15
4.1 Recursos Materiais.....	15
4.2 Recursos Humanos.....	17
4.3 Espaços Físicos.....	18
4.4 Cultura Escolar e Atividades Multiculturais.....	19
4.5 Oferta Educativa Curricular e Extracurricular.....	21
Capítulo II – Metodologia.....	24
1. Opção Metodológica.....	24
2. Técnica de Recolha de Dados.....	27
3. Participantes no Estudo.....	27
4. Instrumentos de Recolha.....	29
5. Técnica de Tratamento de Dados.....	29
Capítulo III - Apresentação e discussão dos resultados.....	31
1. Caracterização da região em que a escola se insere:.....	31
2. Caracterização da escola.....	31
3. Caracterização dos entrevistados.....	34
4. Análise dos resultados.....	35
4.1 Desafios com que se deparam os alunos imigrantes.....	37
4.1.1 Diferenças Linguísticas.....	37
4.1.2 Integração Social.....	38
4.1.3 Diferenças no Sistema Educativo.....	39
4.2 Desafios com que se depara o professor.....	40
4.2.1 Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão.....	40
4.3 Desafios com que se depara a organização escolar.....	41
4.3.1 Recursos Materiais.....	41
4.3.2 Recursos Humanos.....	42
4.3.3 Espaços Físicos.....	44
4.3.4 Cultura Escolar e Atividades Multiculturais.....	44
4.3.5 Oferta Educativa Curricular e Extracurricular.....	46
5. Interpretação dos Dados.....	47

5.1 Concepções sociais dos professores sobre os desafios linguísticos, sociais e educativos enfrentados pelos alunos imigrantes no ingresso no sistema de ensino português.....	47
5.2 Concepções sociais dos professores relativamente à aplicação das medidas de política educativa de educação inclusiva.....	50
5.3 Concepções sociais dos professores quanto à adequação das condições e práticas da escola ao processo de inclusão de alunos imigrantes, tendo em conta a sua autonomia e Projeto Educativo.....	53
Conclusão e Investigação Futura.....	59
Referências bibliográficas.....	63
Anexos.....	69
Apêndices.....	74

## **Lista de figuras, tabelas, quadros e ou gráficos**

Figura 1 – Estrutura Organizacional da Escola

Tabela 1 – Número de participantes do estudo e objetivos específicos alcançados com as entrevistas realizadas

Tabela 2 – Caracterização dos entrevistados.

Tabela 3 – Categorias e subcategorias resultantes da análise de conteúdo

## Lista de abreviaturas

ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural  
ACM - Alto Comissariado para as Migrações  
CFAE - Centros de Formação de Associações de Escolas  
CLAI - Centros Locais de Apoio ao Imigrante  
CNAIM - Centro Nacional de Apoio à Integração de Migrantes  
CPLP - Comunidade de Países de Língua Portuguesa  
DAC - Domínios de Autonomia Curricular  
DGE - Direção-Geral da Educação  
DGEEC - Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência  
EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva  
FENPROF - Federação Nacional de Professores  
GAIPESQ - Gabinete de Apoio à Inserção Profissional, Ensino Superior e Qualificação  
GEE - Gabinete de Estratégia e Estudos  
INE - Instituto Nacional de Estatísticas  
LNEC - Laboratório Nacional de Engenharia Civil  
MIPEX - *Migrant Integration Policy Index*  
ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável  
PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa  
PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória  
PEE - Projeto Educativo da Escola  
PLNM - Português Língua Não Materna  
SADD - Secção de Avaliação do Desempenho Docente (da escola em estudo)  
SEF - Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

## Introdução

O Observatório das Migrações, órgão que integra a organização interna da Agência para a Integração, Migrações e Asilo, I.P., criado em Portugal no ano de 2022, publicou em 2023 um documento no qual são dados a conhecer os números da imigração. De acordo com este documento, “Portugal é um país de migrações, flutuando entre períodos com mais saídas de portugueses que entrada de estrangeiros, e períodos em que recebe mais imigrantes” (Observatório das Migrações, 2023, p.8). Neste documento, é apresentado o saldo migratório português, entre 2004 e 2021, recorrendo a dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatísticas (INE). A análise destes dados permite observar um saldo migratório positivo (número de entradas no país superior ao de saídas) entre 2004 e 2010, um saldo migratório negativo (número de entradas no país inferior ao de saídas) entre 2011 e 2016 e um saldo migratório positivo (número de entradas no país superior ao de saídas) entre 2017 e 2021. Encontrando-se os movimentos migratórios associados à procura de melhores condições de vida, em geral, e à necessidade de evitar situações de conflito/perseguição, crises socioeconómicas ou alterações climáticas significativas, em particular, o saldo migratório português negativo que se verificou entre 2011 e 2016 pode ser explicado pela crise económica que teve início em 2008. Atualmente, assistimos a um aumento significativo de famílias imigrantes em Portugal, o que determina a necessidade de integrar as crianças dessas famílias no sistema educativo português. O mesmo documento, apresenta dados do INE que revelam que, em 2022, a maioria dos imigrantes de Portugal eram emigrantes do Brasil, Reino Unido, Cabo Verde, Itália, Índia, Roménia, Ucrânia, França, Angola e China, representando as crianças em idade escolar (dos 0 aos 19 anos), percentagens entre 7.4% e 23.7%, de acordo com o país de origem.

No documento em análise, são ainda apresentados dados da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, nos quais é possível perceber que, apesar de ter vindo a diminuir ao longo do tempo, no ano letivo de 2020/21, a diferença percentual entre a percentagem de alunos estrangeiros a transitar de ano/concluir os estudos em Portugal e a de alunos portugueses foi representativa (5.7%).

Para dar cumprimento ao pressuposto de respeitar e valorizar a diversidade da comunidade educativa, expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo e nos Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, a Direção Geral da Educação elaborou, em janeiro de 2024, o documento “Inclusão de Alunos Migrantes em Meio Educativo”, no qual são apresentadas estratégias a ser desenvolvidas pelas escolas. De acordo com este documento, ao nível da escola, deve ser definido um processo de acolhimento ao aluno, assegurada a simplificação dos processos administrativos, realizado o processo de equivalências, facultado o apoio social necessário,

assegurada a valorização coletiva da diversidade, promovido o envolvimento dos alunos e famílias representativos da mesma, respeitadas as suas especificidades, definido o perfil do pessoal docente e não docente envolvido no processo de inclusão, assegurada a variedade das ofertas da escola em termos de recursos, assegurada a prioridade destes alunos na alocação do crédito horário da escola e promovida a participação das famílias no processo. Ao nível do aluno, são apresentadas estratégias de promoção do sentimento de segurança e pertença e a realização de atividades promotoras da integração social dos alunos, dentro e fora da sala de aula e recorrendo a alunos com a mesma nacionalidade integrados no sistema educativo português/na escola há mais tempo. Ao nível dos processos de aprendizagem e avaliação, são propostas estratégias como envolver a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), aplicar medidas universais adequadas, assegurar a compreensão dos termos técnicos e científicos específicos de cada disciplina, integrar progressivamente o aluno no currículo sempre que necessário (através da redução do número de disciplinas de acordo com o perfil dos docentes/ a disponibilidade dos recursos/ as competências do aluno/ a natureza específica das disciplinas, de ações de reforço da aprendizagem da língua e da história de Portugal, de ações de desenvolvimento das competências necessárias à realização de algumas disciplinas, da atribuição de um tutor e da frequência de atividades extracurriculares), apoiar a aprendizagem do aluno através da antecipação das aprendizagens e de aulas de apoio individual ou em pequeno grupo, oferecer disciplinas específicas para o aluno imigrante na oferta complementar, proporcionar um acompanhamento personalizado ao aluno, identificar situações de avaliação externa para as quais os alunos não estejam devidamente preparados por não terem realizado o percurso académico necessário e avaliar de forma a integrar (privilegiando a avaliação formativa/feedback, promovendo o trabalho com os pares, diversificando as ferramentas/processos de avaliação, facultando tempo adicional se necessário, utilizando ferramentas digitais, avaliando de forma faseada, adequando critérios, permitindo a utilização de dicionários e analisando cuidadosamente a progressão/transição dos alunos). São ainda apresentadas estratégias de inclusão ao nível das famílias, ao nível da aquisição/domínio da língua portuguesa e ao nível da comunidade.

Neste contexto, o papel do professor no processo de inclusão de alunos imigrantes revela-se particularmente relevante, pelo que parece ser importante conhecer as suas conceções sociais sobre o mesmo. Por esse motivo, esta dissertação assenta nas conceções sociais que o corpo docente de uma escola, com terceiro ciclo do ensino básico e ensino secundário, tem sobre este processo.

A pergunta de partida desta investigação foi “*Quais as concepções sociais do corpo docente de uma escola de 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário sobre o processo de inclusão de alunos imigrantes na mesma?*”.

O seu objetivo geral foi:

- *Conhecer as concepções sociais dos professores sobre a inclusão de alunos imigrantes na escola em que lecionam.*

Este objetivo geral, dividiu-se nos seguintes objetivos específicos:

- *Conhecer as concepções sociais dos professores sobre os desafios linguísticos, sociais e educativos enfrentados pelos alunos imigrantes no ingresso no sistema de ensino português;*
- *Conhecer as concepções sociais dos professores relativamente à aplicação das medidas de política educativa de educação inclusiva;*
- *Conhecer as concepções sociais dos professores quanto à adequação das condições e práticas da escola ao processo de inclusão de alunos imigrantes, tendo em conta a sua autonomia e Projeto Educativo.*

Tendo em conta que a finalidade do estudo é conhecer/compreender as concepções sociais dos professores, o mesmo será desenvolvido num paradigma interpretativo, utilizando uma metodologia qualitativa (estudo de caso), baseada num método indutivo.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, é realizada uma revisão de literatura sobre o processo de inclusão dos alunos imigrantes na escola – os desafios enfrentados por alunos, professores e organização escolar. No segundo capítulo, será apresentada a metodologia do estudo. No terceiro capítulo, é realizada a apresentação e discussão dos resultados deste estudo. Por fim, são apresentadas as conclusões do mesmo, bem como as suas limitações, contributos e linhas de investigação futuras.

## Capítulo I - Revisão de Literatura

### 1. Políticas educativas de inclusão de alunos imigrantes em Portugal

Consultando o site do *Migrant Integration Policy Index* (MIPEX), que fornece uma análise abrangente das políticas de integração de imigrantes em vários países (Solano e Huddleston, 2020), as políticas educativas portuguesas são “ligeiramente favoráveis” à satisfação das necessidades das crianças imigrantes, obtendo uma classificação de 69 pontos numa escala de 100, que classifica essas políticas como “Favoráveis” (80 a 100 pontos), “Ligeiramente favoráveis” (60 a 79 pontos), “Medianamente favoráveis” (41 a 59 pontos), “Ligeiramente desfavoráveis” (21 a 40 pontos), “Desfavoráveis” (1 a 20 pontos) e “Criticamente desfavoráveis” (0 pontos). Em termos de adequação das políticas educativas aos alunos imigrantes, Portugal ocupa o décimo lugar numa tabela de 56 países.

Esta classificação baseou-se na análise dos seguintes indicadores:

- Acesso à escolaridade obrigatória e não obrigatória – no qual Portugal obteve classificação máxima devido à obrigação explícita na lei de todas as categorias de imigrantes terem o mesmo acesso que os nacionais à escolaridade obrigatória e à inexistência de restrições na lei sobre o acesso de algumas categorias de imigrantes ao ensino não obrigatório (pré-primário, formação profissional e ensino universitário);
- Acesso ao ensino superior – no qual Portugal obteve uma classificação média devido à inexistência de medidas específicas para aumentar o acesso dos alunos imigrantes às vias académicas conducentes ao ensino superior, mas existência de uma medida específica para aumentar a aceitação e a participação bem-sucedida dos alunos imigrantes: o projeto “U-CAN”, que tem um programa de mentores personalizados para ajudar durante o percurso escolar (projeto do Centro Nacional de Apoio à Integração de Migrantes (CNAIM) do Alto Comissariado para as Migrações (ACM), em vigor desde 2015);
- Orientação educacional a todos os níveis – no qual Portugal obteve classificação máxima devido à existência de ações específicas do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) no âmbito de informações escritas sobre o sistema educativo nas línguas de origem dos imigrantes (tradução dos requisitos de acesso ao Português como Segunda Língua no sistema educativo), de disponibilização de pessoas/centros de recursos para orientação de alunos imigrantes (Linha de Apoio ao Migrante e Linha de Apoio à Tradução) e de prestação de serviços de interpretação às famílias de alunos imigrantes para aconselhamento e orientação educativa geral a todos os níveis (Programa Escolhas 5ª Geração presta apoio e

orientação sobre percursos educativos dos alunos e das suas famílias, Centros Locais de Apoio ao Imigrante (CLAI) dispõem de técnicos que podem ajudar os estudantes e as suas famílias a compreender a organização do sistema educativo nacional e os CNAIMs facultam informações/explicações do Gabinete do Ministério da Educação e do Gabinete de Apoio à Inserção Profissional, Ensino Superior e Qualificação (GAIPESQ));

- Ensino de línguas – no qual Portugal obteve classificação média por, apesar de disponibilizar a disciplina de PLNM aos alunos imigrantes que se encontram dentro escolaridade obrigatória (do primeiro ciclo do ensino básico ao ensino secundário) e desta promover a literacia comunicativa (fluência geral na leitura, escrita e comunicação na língua) e académica (fluência em estudar, pesquisar e comunicar na língua no contexto académico escolar), a mesma não estar disponível no ensino pré-primário e as normas relativas ao ensino das línguas não incluírem a exigência de que os cursos utilizem os padrões estabelecidos de aprendizagem de segunda língua, a exigência de especialização e certificação dos docentes nestas normas e a monitorização das normas curriculares por um organismo estatal;
- Medidas de apoio à situação educativa dos grupos de imigrantes – no qual Portugal obteve classificação média uma vez que as escolas têm autonomia para criar turmas ou horários específicos para dar orientação e apoio aos alunos imigrantes (Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), mas o Programa Escolhas 7º geração implementa medidas não obrigatórias para ajudar na integração dos imigrantes nas escolas/ apoiar o processo de aprendizagem e o apoio financeiro depende da renda das famílias e não da sua condição imigrante;
- Currículo escolar que reflita diversidade – no qual Portugal obteve classificação máxima uma vez que a diversidade cultural consta das orientações gerais do Ministério da Educação e é definida nas competências dos alunos até ao final da escolaridade obrigatória, existindo uma disciplina curricular de Cidadania e Desenvolvimento que valoriza as relações interpessoais/sociais e interculturais;
- Diversidade na escola – no qual Portugal obteve classificação baixa devido à inexistência de medidas de apoio à integração de imigrantes no corpo docente de Portugal e ao facto da formação inicial e contínua de professores não pressupor uma educação intercultural e uma valorização da diversidade cultural.

O sucesso do processo de inclusão de alunos imigrantes no sistema educativo português decorre destas políticas educativas, mas pode ser promovido ou comprometido pelos elementos que nele intervêm, como os alunos, os professores e a própria organização escolar.

Cada um destes elementos é confrontado com desafios distintos, sobre os quais têm as suas próprias concepções sociais. As concepções sociais dos elementos da comunidade educativa sobre os desafios enfrentados no processo de inclusão de alunos imigrantes, ultrapassa a sua experiência pessoal, sendo influenciada pela experiência dos que os rodeiam. As concepções sociais são pressupostos partilhados que moldam práticas institucionais, existindo “concepções sociais implícitas” (Abreu, 2016). Nesta perspetiva, para além de ser o resultado de um conjunto de experiências partilhadas, as concepções sociais podem influenciar essas mesmas experiências, ou seja, as concepções sociais dos desafios do processo de inclusão de alunos imigrantes podem estar a condicionar esses mesmos desafios. Ferreira e Soares (2021, p. 4), referem que as concepções sociais se centram nas barreiras sociais e ambientais, não apenas nas características individuais. Assim, é importante considerar que os desafios associados ao processo de inclusão de alunos imigrantes se encontram associados ao contexto em que esse processo decorre, podendo variar de acordo com o mesmo.

## **2. Desafios com que se deparam os alunos imigrantes**

### **2.1 Diferenças Linguísticas**

Consultando um relatório publicado no site da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) em 2024, verifica-se que, no ano letivo 2022/23, 8.8% dos alunos matriculados na Educação Pré-Escolar, 12.1% dos alunos matriculados no Ensino Básico, 9.7% dos alunos matriculados no Ensino Secundário, 14.6% dos alunos matriculados no Ensino Pós-Secundário e 17.6% dos alunos matriculados no Ensino Superior, em Portugal, eram alunos estrangeiros, sendo a maioria de nacionalidade brasileira (67832 alunos), angolana (13119 alunos), ucraniana (6675 alunos), cabo-verdiana (6020 alunos), são-tomense (5862 alunos), guineense (4570 alunos), francesa (3953 alunos), espanhola (2378 alunos), italiana (1590 alunos) e alemã (1443 alunos).

Integrado no âmbito do Plano 23|24 Escola+, que disponibiliza recursos e ações específicas para apoiar as escolas na recuperação das aprendizagens, o Plano A+A (Aprender Mais Agora) da Direção-Geral da Educação (DGE) é uma iniciativa que visa promover a melhoria das aprendizagens e a integração dos alunos imigrantes no sistema educativo português. Este plano inclui medidas como a contratação de mediadores linguísticos e culturais, bem como orientações para o ensino de Português Língua Não Materna (PLNM), baseando-se em dados como o aumento do número de alunos estrangeiros (de 53 000/ 5.3% para 140 000/ 13.9%, entre os anos letivos de 2018/19 e 2023/24) e a percentagem significativa dos mesmos que “terá tido pouco ou nenhum contacto com a língua e a cultura portuguesas antes da sua

chegada a Portugal” (28%, no ano letivo de 2023/24), ainda que a maioria (72%) venha de um país da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), sobretudo do Brasil (52%) (Direção-Geral da Educação, 2025, p.2).

Em relação aos mediadores linguísticos e culturais, a nota informativa relativa à sua contratação refere que estes devem “Facilitar a comunicação entre alunos de nacionalidade estrangeira e alunos de nacionalidade portuguesa, professores e famílias” e “Apoiar os alunos migrantes nas suas necessidades linguísticas e sociais, considerando o seu percurso de vida e o nível de proficiência na língua portuguesa”, devendo o seu rácio ser de um mediador por cada 20 alunos que não venham de um país da CPLP (Direção-Geral da Educação, 2025, p.7).

Quanto às orientações para o ensino de Português Língua Não Materna (PLNM), a DGE disponibiliza recursos, como testes de posicionamento, nos quais o desempenho dos alunos permite determinar o seu nível de proficiência à luz dos descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, elaborado pelo Conselho da Europa, em 2001. Segundo este referencial, existem três níveis de proficiência - iniciação (A1 e A2), intermédio (B1 e B2) e avançado (C1 e C2).

O artigo 12.º da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, e a Portaria n.º 86/2025/1, de 6 de março, determinam a oferta da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) no currículo dos ensinos básico e secundário, definindo o acesso a esta disciplina a alunos cuja língua materna não seja o português ou que não tenham tido o português como língua de escolarização e que sejam posicionados no nível zero, no nível de iniciação (A1, A2) ou no nível intermédio (B1), em substituição da disciplina de português e organizados por grupos de nível e não por ano de escolaridade.

Importa referir que o estabelecimento destas medidas não se traduz, necessariamente, na aplicação das mesmas, existindo limitações como, por exemplo, a atual situação de falta de professores a nível nacional. Adicionalmente, a oferta da disciplina de PLNM e de mediadores linguísticos na escola, apresenta a limitação de se destinar apenas a alunos que não venham de países da CPLP, uma vez que existem diferenças significativas entre o português de Portugal e o português do Brasil e de Angola, países de origem da maioria dos alunos imigrantes em Portugal. Banza (2021) relembra que a expansão dos portugueses, iniciada no século XV, para os continentes americano, africano e asiático, determinou que a língua portuguesa adquirisse o estatuto de língua pluricêntrica. A autora refere Clyne (1992), que define uma língua pluricêntrica como uma “língua com vários centros, cada um fornecendo uma variedade nacional, algumas das quais codificadas” (Banza, 2021, p.2). Uma vez que a CPLP é uma comunidade de nove países (Portugal, Brasil, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola, Guiné Equatorial e Timor-Leste), a variedade referida

por Clyne é elevada e pode condicionar o processo de aprendizagem dos alunos de países da CPLP imigrantes em Portugal, excluídos à partida de ofertas como a disciplina de PLN e o apoio de mediadores linguísticos. Muitos destes alunos deparam-se ainda com o desafio acrescido da língua de escolarização do seu país de origem (que já é uma variedade do português de Portugal) não ser a sua língua materna. Pinto (2023, p. 11) dá o exemplo dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), nos quais “são faladas, pelo menos, 40 línguas africanas, de cinco famílias linguísticas distintas”.

Reste (2014), sublinha que a aprendizagem é profundamente influenciada pela capacidade de compreender e expressar ideias na língua de ensino. A autora considera que a língua não é apenas um meio de transmissão de conteúdos, mas um elemento identitário e cultural que deve ser considerado nas práticas pedagógicas. De acordo com esta perspetiva, acautelar o domínio da língua portuguesa a todos os alunos imigrantes em Portugal, independentemente do seu país de origem, parece ser fundamental para assegurar o sucesso do seu processo de inclusão.

Moutinho (2014) aponta a integração destes alunos em turmas de alunos nativos do país de destino, como forma de acelerar a aquisição da língua, sendo que esta estratégia também concorre para uma maior inclusão social e conseqüente facilidade de adaptação ao currículo. Por outro lado, quando inserido numa turma de alunos nativos do seu país de origem, o aluno imigrante terá uma maior tendência de recorrer à sua língua nativa para comunicar, o que atrasará a aquisição de vocabulário e a proficiência do aluno na língua portuguesa. Adicionalmente, a criação de turmas de imigrantes ampliará a tendência para a formação de grupos fechados, reduzindo as oportunidades de estabelecer relações com os alunos portugueses, de realizar uma verdadeira integração na comunidade escolar.

## **2.2 Integração Social**

Segundo as considerações de Moutinho (2014), aos desafios colocados aos alunos imigrantes pelas diferenças linguísticas, junta-se o desafio de se integrarem socialmente numa nova escola. Existe até a possibilidade destes desafios se ampliarem, na medida em que a aquisição de uma nova língua passa pela sua utilização com os pares e a interação com os pares passa pelo domínio da sua língua.

Apesar de existirem estudos que referem que “as mães imigrantes têm uma boa perceção acerca da escola portuguesa e da integração dos seus educandos seja na escola ou na comunidade” (Gonçalves, 2023, p. 33), o processo de inclusão de alunos imigrantes no sistema educativo português apresenta vários aspetos a melhorar. Segundo Pereira, Vilaça e Cunha (2020), os alunos consideram que a etnia e a condição de imigrante são alvo de

discriminação nas escolas, nas quais é urgente desenvolver ações de sensibilização que assegurem um bom ambiente de aprendizagem e um bom ambiente social, dentro e fora destas. De facto, existe ainda um longo caminho a percorrer no processo de integração destes alunos, que muitas vezes se isolam em pequenos grupos, tendo por base as suas tradições religiosas, alimentares, sociais, entre outras. Sem um processo de partilha cultural entre alunos imigrantes e alunos autóctones, a integração social e o sucesso académico dos primeiros reveste-se de maior dificuldade.

O Despacho n.º 656/2025 autoriza a realização de procedimentos concursais para o recrutamento de até 287 mediadores linguísticos e culturais que, segundo a nota informativa relativa à sua contratação, devem “Promover o envolvimento de todos os alunos em atividades culturais e educativas que favoreçam a familiarização com os valores constitucionais portugueses, assim como com os costumes da cultura portuguesa e das culturas dos alunos migrantes” e “Participar na organização de atividades que incentivem a interculturalidade, a valorização da diversidade e a inclusão no ambiente escolar” (Direção-Geral da Educação, 2025). Esta imersão cultural reveste-se de particular importância na integração social de alunos imigrantes, na medida em que esta integração consiste na “incorporação dos actores individuais em novos quadros de interacção” (Pires, 2003, citado por Reste, 2014, p. 43) e a educação intercultural, promove “um intercâmbio constante de ideias, regras, valores e significados” (Reste, 2014, p.144). Ou seja, a educação intercultural fornece um “vocabulário” comum, funciona como ponto de partida para a comunicação/interação entre os alunos imigrantes e não imigrantes. Através do conhecimento da realidade cultural de cada um é possível encontrar interesses comuns, os alunos imigrantes e não imigrantes podem descobrir aspetos com os quais se identificam, sobre os quais pretendem saber mais, o que potencia a interação e, conseqüentemente, a integração social dos alunos imigrantes.

A mesma nota apresenta como requisito de elegibilidade destes profissionais o “Alinhamento com os valores constitucionais portugueses, conhecimento dos costumes, cultura e história de Portugal” (Direção-Geral da Educação, 2025, p. 8). No entanto, assegurar que este contacto cultural é bidirecional pode contribuir para o respeito por todas as culturas e para a valorização da diferença, em detrimento da sua segregação. Segundo Reste (2014), é essa a grande vantagem da interculturalidade em relação à multiculturalidade, na medida em que a segunda defende que diferentes culturas coexistam e a primeira defende que essas culturas se intersetem, o que implica o seu (re)conhecimento mútuo.

Estudos sobre a integração de alunos imigrantes, como o realizado por Reste (2014, p.454) revelam que a integração social dos alunos é tanto mais difícil quanto maior a sua diferença cultural e que os alunos imigrantes apontam aspetos como o seu sucesso académico e a sua própria personalidade como fatores determinantes. Segundo esse estudo, alunos imigrantes

com sucesso académico são vistos como “uma mais-valia, tanto ao nível dos conteúdos lecionados, como do ponto de vista didático”, ao passo que os alunos imigrantes com mais dificuldades académicas são vistos como um “obstáculo ao normal funcionamento das aulas e ao próprio processo de ensino-aprendizagem”. O mesmo revela, ainda, que um maior número de contrastes, nomeadamente linguísticos e religiosos, bem como uma condição social mais desfavorecida ou uma postura mais fechada dentro dos grupos de alunos imigrantes, potencia a discriminação e o racismo, dificultando a integração social destes alunos. No entanto, uma maior proximidade cultural não está isenta de preconceito, referindo Braz (2023, p. 136) que, no caso de alunos imigrantes de nacionalidade brasileira, parece até existir algum preconceito quanto à sua “competência intelectual”, sentindo os alunos que as suas avaliações se encontram à partida comprometidas.

Reste (2014) refere a necessidade de promover “encontros positivamente significativos, que favoreçam a igualdade social e o reconhecimento das diferenças e, ainda, que previnam atitudes discriminatórias”, ou seja, uma cultura de escola que celebre a diversidade cultural, que a encare como um elemento enriquecedor do processo educativo, em particular, e da comunidade educativa, em geral. O objetivo será por fim a atitudes discriminatórias, valorizando as diferenças que se encontram na sua base, tornando o que é estranho em algo único e valioso.

O estudo realizado por Alves (2012, p. 75) sugere “mais iniciativas recreativas e de integração dos alunos na sociedade e cultura portuguesa”, “a criação de redes de amigos”, “atividades de receção e acolhimento aos estudantes” e “um programa de acompanhamento dos alunos migrantes”, acrescentando que “quanto maior a participação em atividades extracurriculares mais fácil é a adaptação dos alunos”. Um aluno integrado socialmente é um aluno que desenvolve uma relação de cooperação com os seus pares, elementos essenciais na apropriação do currículo, uma vez que o percecionam do mesmo ponto de vista e são parte integrante das didáticas de desenvolvimento do mesmo.

### **2.3 Diferenças no Sistema Educativo**

O estudo de Alves (2012) revela que, ao aluno imigrante, é ainda colocado o desafio de se adaptar a um sistema educativo, no qual a forma como o currículo está organizado (disciplinas, conteúdos das disciplinas, níveis de ensino) e é desenvolvido (língua, métodos de ensino-aprendizagem, processo de avaliação, carga horária) pode ser substancialmente diferente. Segundo Hortas (2013, p.171), os imigrantes revelam “falta de informação sobre a organização dos ciclos de ensino e respetivos planos de estudo” e “dificuldades de aspetos comportamentais e culturais”. Mesmo nos casos em que a língua oficial dos alunos imigrantes

é o português, os mesmos deparam-se com termos específicos da cultura portuguesa/ das disciplinas que frequentam, com disciplinas/conteúdos que não têm correspondência com as disciplinas/conteúdos do sistema educativo do seu país de origem, com um alinhamento/grau de aprofundamento dos conteúdos comuns significativamente diferente, com dinâmicas de sala de aula com as quais estão menos familiarizados/ para as quais estão menos motivados e com ferramentas/processos de avaliação para os quais não foram devidamente preparados. O Decreto-Lei n.º 7/2025, de 11 de fevereiro, define a simplificação do processo de integração dos alunos imigrantes no sistema educativo português, conferindo autorização aos diretores escolares para realizar o seu posicionamento, no ensino básico, sem necessidade de um processo de concessão de equivalências. O decreto refere que esse processo se “revela difícil de instruir de forma célere e eficaz, em função, principalmente, da ausência de documentos comprovativos, da complexidade do processo de legalização e de tradução dos mesmos e, também, dos obstáculos económicos ou relacionados com a instabilidade política e social existente nos países de origem”, acrescentando que “no ensino básico reveste-se de particularidades que nem sempre se mostram necessárias, uma vez que, no sistema educativo português, a emissão de diplomas ou de certificados de habilitações apenas ocorre no final do ensino básico”.

Assim, no ensino básico, é realizado um posicionamento do aluno com base no “número de anos de escolaridade concluídos com aproveitamento no sistema educativo de origem”, na “idade modal do aluno correspondente ao ano de escolaridade a frequentar”, em “outros elementos de avaliação que integrem o processo do aluno” e nas “competências demonstradas pelo aluno para o desenvolvimento das aprendizagens relativas ao ano de posicionamento, em caso de ausência de documentos comprovativos das habilitações, nas seguintes áreas: i) Língua portuguesa, nas competências da oralidade, da leitura e da escrita; ii) Língua estrangeira, nas competências da oralidade, da leitura e da escrita; iii) Matemática e ciências” (Ministério da Educação, Ciência e Inovação, 2025). Uma vez que a “concessão de equivalências por disciplina é efectuada em conformidade com o respectivo programa, tendo como referência as competências essenciais e as aprendizagens estruturantes” (Ministério da Educação, 2005), este posicionamento é uma alteração significativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — no contexto português regulado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 – define até 25 % de autonomia na adaptação do currículo, com Domínios de Autonomia Curricular (DAC) que legitimam currículos locais e interdisciplinares, prioridade à interdisciplinaridade, pedagogias diferenciadas, trabalho colaborativo e contextualização escolar e uma avaliação contínua e formativa, diversificada, orientada por feedback e alinhada às Aprendizagens Essenciais e ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

A BNCC do Brasil permite que estados e municípios mantenham os seus currículos, desde que estejam alinhados à BNCC e integrem as aprendizagens previstas. Ou seja, existe flexibilidade para contextualizar o currículo conforme a realidade local, preservando os objetivos nacionais. No caso de outros sistemas educativos, em particular os de países que não pertencem à CPLP e de países menos desenvolvidos, podem existir diferenças decorrentes da falta de recursos humanos e materiais e da insuficiente formação de professores.

Sem um conhecimento profundo e individualizado destas especificidades dos alunos imigrantes, a realização de um processo de inclusão que assegure o seu sucesso académico pode tornar-se particularmente difícil. As aprendizagens dos alunos estão profundamente dependentes dos seus conhecimentos prévios e do conhecimento da forma como aprendem.

### **3. Desafios com que se deparam os professores**

#### **3.1 Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão**

Como agentes diretos do processo de inclusão de alunos imigrantes, os professores são os atores do sistema educativo com maior relevância para o sucesso do mesmo. Num estudo sobre perceções de coordenadores de cursos e/ou formadores de professores, que documenta limitações dos planos de estudo e da prática formativa no que toca a competências para flexibilização curricular e adaptação a necessidades diversas, Inês, Seabra, & Pacheco (2022) concluem que há intenção política/teórica, mas fraca operacionalização na formação. Num momento em que flexibilização curricular se encontra na ordem do dia, importa observar a presença efetiva deste conceito na formação inicial e contínua dos professores. Aos professores, é solicitado que realizem diferenciação pedagógica, como forma de acomodar a diversidade dos seus alunos (social, intelectual, psicológica, emocional e de nacionalidade), pelo que importa perceber a sua preparação e motivação para o fazer.

Madeira (2022, p. 18) considera que devem ser os professores a procurar formação adequada nessa área, dado o seu “papel imprescindível no processo de adaptação e inclusão destas crianças”. Ferreira (2020, p. 15) refere que “são necessárias duas premissas fundamentais: a disposição e motivação dos docentes para aceitar a diferença e dotar os mesmos dos conhecimentos científicos e pedagógicos para dar esta resposta educativa”. Em ambos os casos, a resposta pode estar na formação de professores, pelo que interessa observar a oferta existente e as condições dadas à classe docente para a explorar.

Em termos de formação contínua, apesar da legislação existente não referir explicitamente a presença dos conceitos de diferenciação pedagógica e flexibilidade curricular, a mesma

contempla a “Prática pedagógica e didática na docência, designadamente a formação no domínio da organização e gestão da sala de aula” como área de formação contínua (Decreto-Lei n.º 22/2014, art. 5.º, 11 de fevereiro), o que pode abranger aspetos de diferenciação pedagógica, uma vez que gerir a sala implica tomar em conta a diversidade e adaptar metodologias. O mesmo Decreto-Lei, refere que a oferta de formação contínua dos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE) deve ser adequada “às necessidades e prioridades de formação das escolas e dos docentes” (art. 3.º, alínea c), pelo que a inclusão destes temas no plano de formação contínua de professores existente passa pelos mesmos, pela identificação dessa necessidade junto dos elementos da escola responsáveis pela sua comunicação aos CFAE.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 estabelece o regime jurídico da educação inclusiva e o Decreto-Lei n.º 55/2018 estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Nestes decretos são definidas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, para todos os alunos com dificuldades (medidas universais), para os alunos cujas dificuldades não são colmatadas com medidas universais (medidas seletivas) e para os alunos que requerem recursos especializados no seu processo de aprendizagem (medidas adicionais). Segundo o documento “Inclusão de Alunos Migrantes em Meio Educativo”, publicado pela DGE em janeiro de 2024, a condição de aluno imigrante pode tornar um aluno elegível para a aplicação de medidas universais, no entanto, é necessária uma avaliação individualizada de cada um destes alunos, de forma a assegurar a aplicação das medidas adequadas. Adicionalmente, à condição de aluno imigrante, pode juntar-se a condição de aluno com necessidades educativas específicas não relacionadas com esta condição, pelo que é necessária a realização de uma análise cuidada e a mobilização dos recursos necessários à mesma.

A quantidade de recursos humanos necessários à aplicação de algumas das medidas propostas pela Direção Geral da Educação, em janeiro de 2024, no documento “Inclusão de Alunos Migrantes em Meio Educativo”, é bastante significativa. São necessários recursos humanos para determinar em que circunstâncias e como deve ser realizada uma integração progressiva do aluno no currículo, bem como para a sua execução e avaliação. O documento refere a intervenção de docentes, assistentes técnicos, assistentes operacionais, técnicos especializados e até alunos. A estes recursos humanos devem ser facultados recursos materiais e o tempo necessário ao desenvolvimento deste trabalho. Numa escola pública marcada pela falta generalizada de recursos, é possível que este processo possa estar comprometido.

Na sua investigação, Farinha (2025, p.47) refere que “existe uma preocupação por parte de todos os professores de equacionarem e aplicarem as (estratégias de inclusão) que melhor

se adequam quer aos alunos quer à dinâmica da sua sala de aula”, mas que “não existem estratégias articuladas entre todos os membros do Conselho de Turma que possam conduzir a modos de atuação idênticos”. Os resultados deste estudo apontam para outra fragilidade do papel dos professores no processo de inclusão de alunos imigrantes, para além da falta de formação e de recursos – a dificuldade de realizar um verdadeiro trabalho colaborativo com os seus pares e restantes intervenientes no processo.

Por fim, deve ser tido em conta o contexto escolar. Vilalva (2023, p. 191) refere que “quando tratamos das percepções/representações dos/as professores/as sobre as pedagogias de inclusão para a diversidade cultural, vale destacar que o modo como esses docentes constroem suas representações e práticas refletem diretamente nas formas de acolhimento encontradas no espaço social escolar”. A autora observa que o trabalho desenvolvido pelos docentes é influenciado por diversos fatores intrínsecos, como a sua experiência pessoal, mas também por fatores extrínsecos, como o contexto envolvente. Torna-se assim evidente que, apesar de único, o papel do professor não pode ser individual, decorre de um conjunto de políticas promotoras do seu desenvolvimento profissional e práticas de colaboração e acompanhamento contínuos.

Reste (2014) refere que “a didática intercultural deve ser incentivada e operacionalizada, tanto na prática pedagógica como na formação inicial e contínua dos professores”, ou seja, o ambiente multicultural deve ser reforçado com formação, para que seja possível uma verdadeira e definitiva mudança de pedagogias. A imersão dos professores num ambiente multi e intercultural constitui-se como elemento facilitador e de sensibilização para a necessidade de abandonar práticas pedagógicas monoculturais, mas deve ser sustentada em conhecimento formal, que ajude o professor a desenvolver competências adequadas e o oriente na procura/construção de bons recursos pedagógicos. Se é verdade que a vontade, experiência e sensibilidade dos professores é um fator determinante, também é verdade que estas podem e devem ser cultivadas, promovidas e sustentadas a nível académico e governamental.

Laranjeira, Gaitas, Martins, Leite, Alves e Sarabando (2023) citam Bigler (1999) para esclarecer que a educação multicultural se faz “por meio da incorporação das histórias, música, língua, feriados e valores dos vários alunos”, referindo que a mesma apresenta vantagens para os alunos migrantes, que veem o seu processo de integração facilitado, e para os alunos nativos, que desenvolvem empatia/ espírito de inclusão e têm a oportunidade de conhecer e experienciar culturas com as quais poderiam nunca chegar a contactar. Os autores levantam a possibilidade de a adoção de práticas de diferenciação pedagógica poder acentuar o nível de segregação dos alunos cuja inclusão pretendem promover, o que acentua a sua crença de que o verdadeiro caminho para esta inclusão é a adoção de uma nova cultura

pedagógica para todos. O caminho poderá passar por diferenciar para todos e não para alguns, também com base em diferenças culturais e não apenas em diferenças internas, como as cognitivas e emocionais.

#### **4. Desafios com que se depara a organização escolar**

Enquanto organização, a escola tem a função de garantir a inclusão dos alunos imigrantes a vários níveis, entre os quais se destacam o administrativo, o socioeconómico e o académico. No entanto, a mesma depara-se com a falta/insuficiência de recursos, com falhas/atrasos na receção de processos de transferência e com a falta de formação de professores para realizar um correto acolhimento académico, social e cultural nas salas de aula, como destacado por Ginicolo (2021). Dificuldades em comunicar/trazer à escola os encarregados de educação destes alunos, dificuldades em adequar o currículo à diversidade que estes alunos trazem à escola, e a falta de professores, em geral, com formação/sensibilidade para trabalhar na inclusão destes alunos, em particular, são fatores condicionantes do trabalho das escolas neste processo, apontados por Hortas (2013).

A escola assume um papel de gestão e moderação do processo de inclusão de alunos imigrantes, da qual se espera um trabalho de levantamento de necessidades, identificação e mobilização de recursos, coordenação e monitorização de processos e contínua avaliação e melhoria de resultados. Esta expectativa cria a importância de perceber a adequação dos recursos/tempo disponibilizados, do apoio prestado ou das especificidades da própria organização.

##### **4.1 Recursos Materiais**

O documento “Inclusão Linguística e Curricular de Alunos Migrantes - Orientações para o Nível Zero” publicado pela DGE em janeiro de 2025 sugere a utilização de recursos digitais para comunicar com alunos colocados no nível zero, que “corresponde a uma iniciação absoluta à língua portuguesa, na forma oral e escrita” (Caels, Segura, & Albino, 2025, p. 4). Entre estes, são referidos os recursos de “tradução automática de enunciados escritos ou orais” e de “tradução automática de mensagens curtas”. O documento refere ainda a disponibilização de “materiais e recursos em português elementar/de sobrevivência em contexto escolar”, “glossários com palavras-chave dos temas em estudo” e materiais adaptados, com recurso à inteligência artificial, nos quais os textos são simplificados, traduzidos e ilustrados.

Meros (2021) refere a utilização de materiais didáticos adequados. A autora defende que “tudo o que tem a finalidade pedagógica, desde um pequeno pedaço de papel para trabalho manual até um filme é considerado material didático, quando for utilizado com a finalidade de aprendizagem” (Meros, 2021, p. 39) e refere material impresso, manuais escolares, imagens e material audiovisual como exemplos. Segundo a autora, cabe ao professor a tarefa de selecionar o material didático mais adequado aos seus alunos e de o adaptar às especificidades dos mesmos, sendo a sua diversificação fundamental à prática de diferenciação pedagógica.

Segundo Oliveira (2023, p. 68), ainda existe um “longo caminho a ser percorrido nas escolas e nos manuais escolares” para uma educação intercultural/multicultural. A autora considera que “é importante que os manuais sejam elaborados com uma abordagem que leve em consideração as diferenças culturais e linguísticas entre Portugal e os países de origem dos imigrantes, incluindo o Brasil” e que “ainda existem limites na forma como a interculturalidade é abordada nos manuais, havendo casos em que a abordagem é superficial, estereotipada ou pouco crítica” (Oliveira, 2023, p. 70). O papel do professor extravasa assim o de um simples selecionador, devendo este ser parte integrante do processo de criação de matérias didáticas que contemplem e celebrem a diversidade de alunos imigrantes presentes na sua sala de aula. A perspetiva única de quem domina os conteúdos e conhece os alunos e a escola assume assim um papel de destaque, que não se pode traduzir numa função adicional dos professores, mas sim num aspeto a ter em conta na definição das suas competências.

No documento “Inclusão de Alunos Migrantes em Meio Educativo”, publicado pela DGE em janeiro de 2024, são apresentados recursos de acesso a meios de tradução automática, como o serviço de tradução telefónica (STT); documentos de apoio na comunicação escola-famílias, como folhetos multilingues, guias de acolhimento e sites de perguntas frequentes/informação geral; recursos de aprendizagem da língua portuguesa e outros recursos facilitadores do processo de inclusão de alunos imigrantes.

Para alunos que se encontram em situações socioeconómicas desfavorecidas, são recursos materiais necessários ao seu processo de inclusão no sistema educativo português todo e qualquer material escolar obrigatório, sendo que, no caso dos alunos imigrantes, pode ser necessária a orientação destes e das suas famílias no processo de aquisição desse mesmo material.

Sardinha, Almeida e Pedro (2018, p. 57) reforçam a importância dos recursos no processo de inclusão de alunos imigrantes, especificando a utilização de “dispositivos tecnológicos” e “meios digitais” e a relevância da diferença que as escolas apresentam na sua “dimensão tecnológica/digital”. De facto, o acesso aos recursos necessários ao desenvolvimento de uma boa prática docente tem uma importância incontornável e deve ser visto como um direito dos

alunos. Oliveira (2023, p. 66) defende que “todos os alunos devem ter acesso aos mesmos recursos educacionais e oportunidades”, tendo o governo um papel fundamental no acesso a esses recursos e a essas oportunidades.

## **4.2 Recursos Humanos**

O documento “Inclusão Linguística e Curricular de Alunos Migrantes - Orientações para o Nível Zero” publicado pela DGE em janeiro de 2025 sugere alguns recursos humanos específicos, como mediadores linguísticos profissionais, alunos da mesma língua materna ou de língua materna portuguesa que sejam modelos positivos, professores de PLNM e de outras áreas curriculares, professores de educação especial, elementos da EMAEI e psicólogos escolares. A articulação entre os diversos recursos humanos envolvidos na inclusão do aluno imigrante é apontada como essencial ao sucesso da mesma.

No documento “Inclusão de Alunos Migrantes em Meio Educativo”, publicado pela DGE em janeiro de 2024, é sugerida a formação de uma equipa com perfil adequado, formação, empatia e abertura à diversidade cultural. É proposta a intervenção do corpo não docente (assistentes técnicos, assistentes operacionais e técnicos especializados), dos encarregados de educação, de parceiros e serviços de apoio à integração social, de instituições/associações locais (Centro de Saúde, Juntas de Freguesia, Centros e Associações Culturais, Associações de Migrantes, Instituições Particulares de Solidariedade Social, Clubes Desportivos) e de mediadores/tutores.

Enquanto a empatia e a abertura à diversidade cultural se constituem essencialmente como fatores intrínsecos aos professores, ainda que possam ser trabalhados e estimulados pelo contexto envolvente, a formação destes para a interculturalidade é uma responsabilidade das universidades e dos institutos politécnicos - que definem o plano de estudos dos cursos de formação inicial de professores - e dos CFAE - que definem a oferta formativa contínua, ainda que esta seja elaborada a partir de um levantamento de necessidades realizado junto dos professores, como exposto no Decreto-Lei n.º 22/2014 anteriormente mencionado.

No seu estudo sobre a presença da interculturalidade na formação de professores do 1º ciclo do ensino básico, Grilo (2012) revela que a maioria dos professores das Escolas Superiores de Educação estudadas considerava que a mesma não se encontra presente na unidade curricular que lecionavam, justificando esse facto com a carga excessiva de conteúdos da mesma. Alguns docentes defendiam que esse aspeto fosse trabalhado em unidades curriculares específicas, enquanto outros consideravam que o mesmo apenas devia estar refletido na cultura da instituição. Tratando-se de um estudo antigo, torna-se pertinente a realização de novas investigações para perceber se esta realidade se mantém.

No site da rede de informação da União Europeia sobre educação é referido que a formação docente deve incluir as seguintes componentes: “área de docência, área educacional geral, didáticas específicas, área cultural, social e ética e iniciação à prática profissional” (Eurydice, 2025). No âmbito da formação contínua, uma breve pesquisa permite encontrar ações específicas como a ação "Migrações e Interculturalidade: Conhecer para Intervir em Sala de Aula", promovida pela DGE em colaboração com o Alto Comissariado para as Migrações e outras entidades, e o curso "Cidadania e Interculturalidade – pelos direitos de Todos", promovido pela Fundação Cidade de Lisboa em parceria com centros de formação. Dada a importância da dimensão da interculturalidade na formação inicial e contínua de professores, pode ser relevante a realização de estudos adicionais que permitam avaliar a presença da mesma nos currículos das instituições de ensino superior e na oferta de formação contínua. Por fim, importa referir que a disponibilização de muitos dos recursos humanos elencados anteriormente implicam um parecer favorável do Ministério de Educação, quer por exigirem novas contratações, quer por se traduzirem na atribuição de horas do crédito horário da escola.

#### **4.3 Espaços Físicos**

O parque escolar público em Portugal apresenta lacunas relevantes no domínio da conservação e manutenção. Segundo o Laboratório Nacional de Engenharia Civil (LNEC), “as paredes exteriores, e as caixilharias e portas exteriores, foram os elementos funcionais onde se detetaram mais tipos de anomalias e com percentagens de ocorrência mais elevadas” (LNEC, 2022, p. 120). Estas deficiências incluem fissuras, infiltrações de água, degradação dos revestimentos e problemas de isolamento, os quais afetam diretamente o conforto e a segurança da comunidade escolar. A ausência de manutenção regular agrava estes problemas, conduzindo a situações em que “a degradação torna-se de tal forma generalizada que origina o aparecimento de outras anomalias, e a necessidade de realizar intervenções mais profundas” (LNEC, 2022, p. 82). Esta constatação reforça a ideia de que os edifícios escolares, sujeitos a uma utilização intensa e por vezes descuidada, necessitam de planos sistemáticos de inspeção e de conservação preventiva, de modo a prolongar a sua vida útil. No mesmo sentido, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) sublinha que as transferências de capital para os municípios destinam-se precisamente a “obras de conservação e requalificação a efetuar nas instalações das escolas” (IGEC, 2021, p. 25). Contudo, a redução acentuada destes investimentos nos últimos anos compromete a resposta a necessidades urgentes de intervenção, perpetuando deficiências já diagnosticadas.

Assim, pode afirmar-se que muitas escolas públicas portuguesas se encontram fragilizadas devido a falhas acumuladas de conservação e manutenção. Quando a intensidade de utilização aumenta — por exemplo, devido ao aumento do número de alunos matriculados, resultante do crescente ingresso de alunos imigrantes no sistema educativo português — tais lacunas tornam-se mais visíveis, representando um risco para a aprendizagem e para a segurança dos alunos em geral.

O Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo (RIFA 2022), do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), documenta um crescimento expressivo da população estrangeira residente em Portugal, particularmente nas áreas metropolitanas. O documento regista um aumento de 11,9% na população estrangeira residente, totalizando 781.915 cidadãos em 2022, sendo que 65,5% se concentram nos distritos de Lisboa, Faro e Setúbal. Este fenómeno tem impacto direto no sistema educativo, uma vez que grande parte desta população é composta por famílias com filhos em idade escolar. De acordo com o SEF (2023, p. 13), “sete dos dez concelhos com maior número de cidadãos estrangeiros registados pertencem à área metropolitana de Lisboa”. Esta concentração demográfica tem resultado numa pressão acrescida sobre as escolas públicas destas zonas, levando à saturação das turmas e à necessidade de utilização de espaços provisórios ou adaptados. Assim, pode afirmar-se que a sobrelotação das escolas públicas portuguesas é consequência da conjugação de dois fatores estruturais: por um lado, o crescimento acentuado da população escolar devido à imigração recente, e, por outro, a falta de investimento estratégico na expansão da rede escolar pública, identificada pela IGEC.

#### **4.4 Cultura Escolar e Atividades Multiculturais**

Alexandre (2024, p. 33) define cultura escolar como “um conjunto homogéneo de características, crenças, valores, rituais, regras, mais ou menos partilhadas, mas fortemente institucionalizadas, que consubstanciam a leitura que cada escola faz das normativas impostas pela administração central”. Assim, uma cultura mais ou menos favorável à inclusão de alunos imigrantes, ainda que limitada pelas normas definidas pelos órgãos de gestão central, resulta de uma interpretação que cada escola realiza, decorrendo dos valores que defende e espelhando-se nos documentos que norteiam o seu funcionamento, como o seu Projeto Educativo e o seu Plano Anual de Atividades.

O Decreto-Lei n.º 75/2008 define projeto educativo como “o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o

agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”. O mesmo decreto define os planos anual e plurianual de atividades como “documentos de planeamento, que definem, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução”. No seu estudo sobre a articulação destes dois documentos em duas escolas, Trinca (2013, p. 135) conclui que existem “desencontros entre aquilo que está expresso na legislação, nos documentos analisados, e no discurso dos docentes”. Assim, a concretização de uma cultura facilitadora do processo de inclusão de alunos imigrantes, é condicionada pela legislação existente, pela interpretação que cada escola faz da mesma à luz dos seus valores e pela leitura realizada pelos seus principais executores – os professores. A estes fatores condicionantes junta-se a disponibilidade de recursos (humanos, materiais, espaciais, temporais e financeiros) e a motivação dos elementos intervenientes.

A cultura escolar é ainda influenciada por diretrizes internacionais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e, no caso das escolas da rede, pelos princípios estabelecidos no Ato Constitutivo da UNESCO. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável como “Educação e Qualidade” – que pretende garantir que todos têm acesso a um ensino primário e secundário livre, equitativo, de qualidade e que valorize a diversidade cultural e a contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável – e “Reduzir as Desigualdades” – que pretende promover a inclusão de todos, assegurar igualdade de oportunidades, reduzir a discriminação e implementar políticas de migração planeadas e bem geridas –, concorrem diretamente para uma cultura escolar promotora da inclusão de alunos imigrantes no sistema educativo português. Escolas da Rede UNESCO, que trabalham na promoção de “Cidadania Global e uma cultura de paz e não violência”, “Desenvolvimento Sustentável e estilos de vida sustentáveis” e “Aprendizagem intercultural e a valorização da diversidade cultural e do património”, devem ser escolas onde essa cultura se encontra particularmente presente.

Por fim, desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, concorre diretamente para a promoção de uma cultura escolar de inclusão de alunos imigrantes (ao pressupor o desenvolvimento de valores de liberdade, de responsabilidade e integridade e de cidadania e participação) que, de resto, se encontra alinhada com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual se encontram previstos direitos Igualdade e dignidade, Proibição da discriminação, Direito à educação, Liberdade de circulação e Participação na vida cultural.

No documento “Inclusão de Alunos Migrantes em Meio Educativo”, publicado pela DGE em janeiro de 2024, são sugeridas diversas práticas e atividades interculturais e multiculturais. O documento refere que a escola deve reconhecer e respeitar diferentes tradições, valores familiares e práticas religiosas; deve diversificar a oferta alimentar e disponibilizar ementas e

ingredientes em diversas línguas; deve organizar visitas guiadas de apresentação das estruturas da escola como a biblioteca, o refeitório, a papelaria, entre outras, identificando esses espaços em diferentes línguas; deve apresentar o organigrama da escola, explicitando o papel da direção, conselho geral, departamentos curriculares, entre outros; deve promover visitas de estudo que deem a conhecer serviços locais como centros de saúde, supermercados, transportes públicos, parques desportivos e de lazer, entre outros; deve promover momentos de convívio, partilha e orientação entre alunos e encarregados de educação, imigrantes e não imigrantes; deve expor elementos representativos de diversas culturas, como bandeiras, mapas, trajes, calendários de eventos, entre outros; deve organizar clubes multilingues e disponibilizar publicações em várias línguas, na biblioteca escolar; deve divulgar factos históricos, culturais ou efemérides de diversos países; e deve promover visitas de estudo que deem a conhecer diversas culturas.

Todas estas práticas concorrem para que os alunos imigrantes se sintam acolhidos na sua diferença e para que os alunos portugueses ampliem o seu horizonte cultural, recebendo essa diferença como uma oportunidade de conhecer outras realidades e se tornarem cidadãos do mundo.

#### **4.5 Oferta Educativa Curricular e Extracurricular**

O documento “Inclusão Linguística e Curricular de Alunos Migrantes - Orientações para o Nível Zero”, publicado pela DGE em janeiro de 2025, sugere que o domínio da interculturalidade seja trabalhado no âmbito da área disciplinar/disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e até a criação de uma disciplina de interculturalidade que valorize a diversidade cultural e linguística.

Neste documento é proposto um modelo de integração progressiva no currículo para alunos posicionados no nível zero, no qual o aluno pode frequentar apenas algumas atividades letivas, desde que seja assegurada a sua vinculação a um grupo/turma e que este cumpra o tempo total previsto na matriz curricular-base do respetivo ano de escolaridade, em atividades alternativas. Compete à direção, ao conselho pedagógico e à equipa de PLNM da escola, em função do seu projeto educativo e do número e perfil dos alunos posicionados no nível zero, a gestão desta integração progressiva. O processo de integração progressiva no currículo implica a elaboração de um plano de acompanhamento pedagógico, pelo conselho de turma, no qual são definidas as disciplinas a frequentar pelo aluno inicial e posteriormente e a duração do processo.

No que diz respeito à oferta extracurricular, o documento sugere tutorias, mentorias, apoio psicopedagógico, apoio individualizado ou em pequeno grupo, atividades ou clubes centrados

na língua e/ou cultura de origem dos alunos migrantes e projetos e/ou clubes existentes no agrupamento ou escola (Desporto Escolar, Clube de Teatro, Clube de Xadrez, entre outros). No estudo que realizou sobre integração de alunos imigrantes, Ginicolo (2021) identificou adaptações do currículo das disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento, Conhecimento do Mundo, Educação Pessoal e Social, Educação Ambiental e História e Geografia de Portugal, que permitam a aprendizagem da cultura do aluno imigrante, como um fator que favorece essa integração.

No que diz respeito à disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, importa referir a existência de uma proposta de alteração, que se encontrou sob consulta pública recentemente, no site da DGE. Nesta proposta, os 17 domínios existentes (muitos facultativos) foram substituídos por apenas 8 temas obrigatórios, dos quais quatro devem ser abordados em todos os anos escolares (Direitos Humanos, Democracia e Instituições Políticas, Desenvolvimento Sustentável e Literacia Financeira e Empreendedorismo) e quatro podem ser distribuídos livremente ao longo dos ciclos de escolaridade (Saúde, Media, Risco e Segurança Rodoviária e Pluralismo e Diversidade Cultural). Esta alteração determina que o domínio da Interculturalidade deixe de ser obrigatório em todos os níveis/ciclos, sendo substituído pelo tema Pluralismo e Diversidade Cultural, que pode ser trabalhado apenas num nível/ciclo. Fica assim sujeito à consideração do professor o desenvolvimento deste tema, o que pode ser visto como um retrocesso no processo de adequação do currículo nacional à realidade e especificidade dos alunos imigrantes.

No Despacho n.º 5908/2017 (5 de julho), que autoriza a implementação, em regime de experiência pedagógica, do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PACF) nos ensinos básico e secundário durante o ano letivo de 2017-2018, autonomia e flexibilidade curricular são definidos como “a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário e a organização das matrizes curriculares base, ao nível das áreas disciplinares e disciplinas e da sua carga horária” (Ministério da Educação, 2017). O decreto permite às escolas a gestão da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base, a criação de DAC e a criação de novas disciplinas em oferta complementar. O Decreto-Lei n.º 55/2018 estabelece o novo currículo para o ensino básico e secundário, conferindo às escolas maior autonomia na gestão curricular, organização por Domínios de Autonomia Curricular e promoção de práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas. Assim, a adequação da oferta educativa curricular aos alunos imigrantes é uma possibilidade. Dentro dos seus limites, a autonomia e flexibilidade curricular atribuída às escolas permite a definição de um percurso adaptado às especificidades linguísticas, sociais e académicas destes alunos.

Numa perspetiva que procura considerar os desafios com que se deparam alunos, professores e organização escolar, Hortas (2013) sugere a divulgação da legislação/recomendações do ministério da educação e outras entidades competentes a toda a comunidade educativa, a divulgação de serviços de apoio (como os facultados pelo Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural), a criação de uma bolsa de mediadores socioculturais/tradutores, a promoção de atividades de integração das famílias migrantes. De acordo com este autor, é fundamental que a escola, os professores e os alunos sejam apoiados externamente. Apesar de se tratar de uma recomendação com 12 anos, a mesma continua a ser pertinente. Grupos de trabalho do Ministério de Educação e entidades de relevo na área da educação/ inclusão/ migração/ cultura podem contribuir com informação valiosa sobre a melhor forma de desenvolver este processo e assegurar o sucesso destes alunos, a nível escolar, social e pessoal. O acesso a serviços e técnicos de apoio especializado pode ser decisivo na gestão de casos particulares, contribuindo com informações extremamente relevantes na gestão de todos em geral. A presença, apoio e colaboração com as famílias pode ser uma fonte de recursos, um elemento facilitador e decisivo, uma vez que o processo de inclusão ultrapassa os portões da escola e não existe verdadeiramente se limitado ao seu espaço.

## Capítulo II – Metodologia

### 1. Opção Metodológica

A presente investigação pretende compreender as concepções sociais dos professores sobre o processo de inclusão de alunos imigrantes nas escolas públicas portuguesas. Mais concretamente, pretende responder à questão problema *“Quais as concepções sociais do corpo docente de uma escola de 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário sobre o processo de inclusão de alunos imigrantes na mesma?”*.

O objetivo geral desta investigação é *“Conhecer as concepções sociais dos professores sobre a inclusão de alunos imigrantes na escola em que lecionam”*. Por se tratar de um processo com diversos intervenientes, procurou-se conhecer a concepção dos professores em relação aos desafios que o mesmo coloca aos alunos, aos próprios professores e à organização escolar em que decorre. Assim, o objetivo geral desta investigação divide-se nos seguintes objetivos específicos:

- *Conhecer as concepções sociais dos professores sobre os desafios linguísticos, sociais e educativos enfrentados pelos alunos imigrantes no ingresso no sistema de ensino português;*
- *Conhecer as concepções sociais dos professores relativamente à aplicação das medidas de política educativa de educação inclusiva;*
- *Conhecer as concepções sociais dos professores quanto à adequação das condições e práticas da escola ao processo de inclusão de alunos imigrantes, tendo em conta a sua autonomia e Projeto Educativo.*

Uma vez que pretende conhecer concepções, a investigação foi desenvolvida numa metodologia qualitativa, a que “descreve os fenómenos por palavras em vez de números ou medidas” (Wiersma, 1955, citado por Coutinho, 2016). Tratando-se de concepções sociais de professores, sobre o processo de inclusão de alunos imigrantes em que intervêm, é usada uma metodologia que pretende conhecer as intenções, as ideias, os significados dos comportamentos individuais e das interações sociais, do ponto de vista dos seus intervenientes (Coutinho, 2016). Segundo Carmo e Ferreira (2015), a metodologia qualitativa é indutiva – a teoria emerge da investigação e está situada num contexto –, holística – os intervenientes são vistos como um todo, considerando-se o seu percurso – e naturalista – desenvolvida no contexto natural das situações e dos intervenientes. Estas características determinam que a metodologia qualitativa permita a compreensão de uma realidade (o processo de inclusão de alunos imigrantes), num contexto específico (uma escola de 3º ciclo

do ensino básico e ensino secundário), a partir das concepções sociais de intervenientes no processo (professores).

A metodologia quantitativa tem como objetivo estabelecer uma relação, prever fenómenos, generalizar as observações feitas a uma amostra da população (Carmo e Ferreira, 2015). De acordo com estes autores, esta metodologia apresenta limitações em estudos sociológicos que decorrem da complexidade dos seres humanos, da sua diversidade, da existência de variáveis impossíveis de controlar e/ou mensurar, da subjetividade do investigador e da validade/fiabilidade das ferramentas utilizadas. Perante estas limitações, foi realizada uma abordagem qualitativa que, por ser indutiva, é menos influenciada por pré-conceitos do investigador e tem em conta o contexto dos intervenientes/situações e, por ser holística e naturalista, permite obter resultados que refletem a complexidade/diversidade dos intervenientes, bem como as suas experiências e vivências.

Sendo a metodologia mais adequada ao estudo realizado, a metodologia qualitativa não é isenta de limitações e Coutinho (2016) refere-as ao abordar a Teoria Crítica de Jurgen Habermas, que defende a existência de interesses sociais, tanto no paradigma quantitativo como no qualitativo, considerando que nenhum tem como objetivo a melhoria da realidade. No entanto, se a análise dos resultados obtidos for realizada à luz desses interesses sociais e der lugar à divulgação de estratégias promotoras do sucesso do processo de inclusão de alunos imigrantes, esta metodologia pode contribuir para a melhoria dessa realidade, ultrapassando-se essa limitação.

Numa metodologia qualitativa é ainda necessário considerar a possibilidade de o investigador influenciar os resultados do estudo, a “sua história e seu contexto cultural devem ser entendidos como elementos de grande significado” (Andrade & Holanda, 2010). Assim, ao desenvolver um estudo numa metodologia qualitativa, o investigador deve evitar que a sua vivência pessoal influencie a forma como coloca as questões e interpreta as respostas, de forma a não influenciar os resultados do mesmo.

A esta metodologia é ainda apontada a limitação da reduzida possibilidade de generalização. Dias & Gomes (1999) e Gomes (1997), citados por Andrade & Holanda (2010), referem que a investigação qualitativa “chega ao fim com o reconhecimento da intencionalidade do outro” e a sua interpretação “caracteriza-se como indicação de possibilidades e não como generalização de achados do fenómeno investigado”, ou seja, a investigação qualitativa propõe-se a compreender situações particulares, não a generalizá-las. No caso desta investigação, o objetivo é conhecer os desafios que enfrentam os professores de uma escola em particular, com vista à procura de soluções adequadas a essa escola dentro da multiplicidade de estratégias possíveis, pelo que não se pretende a generalização dos resultados obtidos.

Sendo as técnicas mais utilizadas na metodologia qualitativa “a observação participante, a entrevista em profundidade e a análise documental” (Carmo e Ferreira, 2015, p. 199), a quantidade e diversidade da informação recolhida é elevada, o que pode tornar o processo de recolha e análise de dados complexo e moroso. Tal facto também não constitui uma limitação nesta investigação, dada a seleção criteriosa de participantes e de questões a colocar aos mesmos.

Por fim, uma vez que na metodologia qualitativa as amostras “são selecionadas de acordo com um ou mais critérios julgados importantes pelo investigador tendo em conta os objetivos do trabalho”, e não “de tal forma que cada um dos elementos da população tenha uma probabilidade real (...) de ser incluído na amostra” (Carmo e Ferreira, 2015, p. 209), a disponibilidade e representatividade da amostra também pode ser uma limitação. Nem sempre os elementos que reúnem as condições consideradas importantes pelo investigador têm disponibilidade/ vontade para participar na investigação, o que pode comprometer a sua representatividade e a própria realização do estudo. A representatividade de uma amostra é a sua capacidade de “apresentar características-chave que se aproximam dos atributos da população” (Lobiondo-Wood & Haber, 2001; Kitto et Al., 2008, citados por Campos & Saidel, 2018, p. 407), devendo ser numérica em estudos quantitativos e de interesse intrínseco em estudos qualitativos, segundo Campos & Saidel (2018). No caso desta investigação, esta condicionante não se verificou, tendo os participantes selecionados manifestado disponibilidade e motivação para participar no estudo e contribuir para a melhoria do processo em análise.

De acordo com a classificação de L. R. Gay, referida por Carmo e Ferreira (2015), quanto ao propósito, uma investigação pode ser básica (pretende desenvolver uma teoria), aplicada (pretende avaliar ou testar uma teoria), em avaliação (pretende facilitar uma tomada de decisão), de investigação e desenvolvimento (pretende desenvolver produtos) ou de investigação-ação (pretende encontrar soluções, não baseadas em teoria pré-existente). Uma vez que esta investigação pretende conhecer as conceções sociais dos professores sobre a inclusão de alunos imigrantes na escola, com o propósito de encontrar as políticas inclusivas e as estratégias pedagógicas adequadas à escola em questão, a mesma constitui uma investigação aplicada.

Quanto ao método, Gay considera que uma investigação pode ser histórica (sobre acontecimentos passados), descritiva (sobre situações atuais), correlacional (sobre a relação entre variáveis), experimental (sobre relações causa-efeito) ou causal-comparativa (relações causa-efeito, com base na comparação de grupos). Por descrever conceções sociais atuais de professores, a presente investigação é descritiva.

## **2. Técnica de Recolha de Dados**

Segundo Carmo e Ferreira (2015), os inquéritos podem ser realizados através de entrevistas ou questionários (consoante o autor esteja ou não presente), estruturadas ou pouco estruturadas (consoante exista uma maior ou menor diretividade das perguntas). Esta investigação adota um inquérito por entrevista, sendo esta semi-estruturada.

Afonso (2005) considera a existência, não de dois, mas sim de três tipos de entrevistas – estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas. Nas primeiras, perguntas e possíveis respostas estão pré-definidas; nas segundas, apenas existem temas ou grandes questões organizadoras do discurso; nas terceiras, os temas/grandes questões são mais específicos. Uma vez que o presente estudo pretende conhecer as conceções sociais dos professores em relação aos desafios enfrentados por alunos, professores e escola, foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

## **3. Participantes no Estudo**

A escolha dos participantes do estudo teve em conta os objetivos do mesmo (pelo que os participantes selecionados são professores), o facto de se tratar de uma investigação no âmbito de um mestrado de gestão e administração escolar (pelo que os participantes ocupam um cargo de liderança intermédia) e a estrutura da escola.

Os cargos de liderança intermédia ocupados pelos professores entrevistados são o cargo de coordenação de departamento curricular, o cargo de coordenação de diretores de turma, o cargo de direção de turma e o cargo de coordenação da equipa de educação especial. Os coordenadores de departamento curricular pertencem ao conselho pedagógico da escola, “órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente” (Decreto-Lei n.º 137/2012). O regulamento interno da escola em estudo refere que a coordenação de diretores de turma “é uma estrutura que tem por finalidade a articulação das atividades das turmas”, que o diretor de turma é “o professor que estabelece o elo de ligação e coesão entre os vários intervenientes na vida escolar dos alunos da respetiva turma” e que a equipa da educação especial “tem como finalidade promover a equidade e a igualdade de oportunidades, no acesso ao currículo, ao longo da escolaridade obrigatória”.

Com base na caracterização do cargo ocupado pelos participantes, foram definidos os objetivos específicos das entrevistas realizadas aos mesmos (Tabela 1).

**Tabela 1** – Número de participantes do estudo e objetivos específicos alcançados com as entrevistas realizadas.

Participante(s)	Funções	Objetivos específicos		
		Conhecer as concepções sociais dos professores sobre os desafios linguísticos, sociais e educativos enfrentados pelos alunos imigrantes no ingresso no sistema de ensino português	Conhecer as concepções sociais dos professores relativamente à aplicação das medidas de política educativa de educação inclusiva	Conhecer as concepções sociais dos professores quanto à adequação das condições e práticas da escola ao processo de inclusão de alunos imigrantes, tendo em conta a sua autonomia e Projeto Educativo
Coordenadores dos quatro departamentos curriculares	Desenvolvimento de medidas que reforcem a articulação interdisciplinar na aplicação dos planos de estudos			4
Coordenadores dos diretores de turma do ensino básico e secundário	Articulação das atividades das turmas			2
Diretores de turma	Estabelecimento do elo de ligação e coesão entre os vários intervenientes na vida escolar dos alunos da respetiva turma	3	3	
Coordenadora da equipa da educação especial	Promoção da equidade e a igualdade de oportunidades, no acesso ao currículo, ao longo da escolaridade obrigatória	1	1	

Fonte: própria

Perante a impossibilidade de entrevistar todos os diretores de turma da escola, foram selecionados diretores de turmas de ensino regular secundário com percentagem de alunos imigrantes superior à média, foi utilizado o critério “maior percentagem de alunos imigrantes na turma” para selecionar os diretores de turma a entrevistar. Uma vez que 16.5% dos alunos de 10º ano de escolaridade são imigrantes, foi selecionada uma turma com 29.2% (Turma A) e 26.7% (Turma B) de alunos imigrantes. No 11º e 12º ano de escolaridade, 8.9% e 10.9% dos alunos, respetivamente, são imigrantes, pelo que foi selecionada uma turma de 11º ano

com 25% de alunos imigrantes (Turma C) e uma turma de 12º ano com 31% de alunos imigrantes (Turma D).

#### **4. Instrumentos de Recolha**

Com base na informação da Tabela 1, foram desenvolvidos guiões de entrevista diferentes para os diversos tipos de participantes do estudo (Anexos I e II).

O primeiro bloco de questões de ambos os guiões apresentados pretende estabelecer a relação de “confiança, empatia e segurança com o entrevistado”, referido por Afonso (2005, p. 99), que considera indispensável a explicitação dos objetivos das entrevistas realizadas, bem como da garantia de anonimato e confidencialidade da identidade do entrevistado, da organização a que pertence e da informação obtida. A colaboração dos entrevistados foi solicitada através do envio de um e-mail, no qual foi realizada a apresentação do estudo (Apêndices I e II).

Por forma a evitar os constrangimentos de uma entrevista coletiva, como a “influência do coletivo sobre o indivíduo” (Afonso, 2005, p. 101), as entrevistas foram realizadas individualmente. O estudo pretende conhecer concepções sociais de desafios enfrentados, o que pode levar à identificação de pontos fracos na organização, que o entrevistado pode sentir constrangimentos em realizar na presença de outros elementos da mesma.

As entrevistas foram realizadas numa sala de reuniões da escola, por se tratar de um ambiente silencioso e confortável. Segundo Quivy e Van Campenhoudt (1998, p. 76) é “inútil esperar uma entrevista aprofundada e autêntica se esta se desenrolar na presença de outras pessoas, num ambiente barulhento e desconfortável”. Seguindo as indicações destes autores e de forma a assegurar uma experiência positiva para os entrevistados e a sua máxima colaboração, o horário de realização da entrevista foi escolhido pelos entrevistados e os mesmos foram informados previamente que a mesma teria uma duração inferior a uma hora, tendo sido solicitada a sua autorização para proceder à gravação da mesma, em áudio.

#### **5. Técnica de Tratamento de Dados**

A técnica de tratamento de dados utilizada foi a análise de conteúdo. Carmo e Ferreira (2005) referem que esta técnica consiste em descrever e interpretar, à luz das características e contexto dos entrevistados e do investigador, a mensagem dos entrevistados. Segundo estes autores, esta técnica pretende inferir o significado dessa mensagem, considerando todos os fatores que a condicionam, desde a sua produção pelo entrevistado até à sua receção pelo investigador.

Uma vez que o estudo pretende conhecer concepções sociais de professores com cargos de liderança intermédia, tendo em conta a natureza específica desses cargos, só é possível responder à questão problema colocada descrevendo a mensagem transmitida pelos professores, após a sua interpretação à luz do contexto específico dos mesmos (idade, antiguidade no ensino/na escola/no cargo de liderança intermédia e grupo disciplinar).

Utilizando a classificação de Madeleine Grawitz (1993) apresentada por Carmo e Ferreira (2005), a análise de conteúdos realizada foi uma análise de exploração (porque não pretende verificar hipóteses prévias, mas sim explorar novas hipóteses), qualitativa (porque privilegia o valor dos temas em detrimento da sua frequência) e indireta (porque procura interpretar a mensagem).

Seguindo as etapas da técnica de análise de conteúdo apresentadas por Carmo e Ferreira (2005), após a definição dos objetivos e do quadro de referência teórico, foram definidas categorias a partir das respostas facultadas (“procedimento exploratório”), definidas unidades de registo formais (frases) e interpretados os resultados obtidos.

As categorias definidas incluem todo o conteúdo das respostas facultadas (exaustivas), contêm elementos em exclusivo (exclusivas), são claras e não ambíguas (objetivas) e estão relacionadas com os objetivos do estudo e com o conteúdo das respostas (pertinentes).

## **Capítulo III - Apresentação e discussão dos resultados**

### **1. Caracterização da região em que a escola se insere:**

De acordo com a informação disponibilizada no site do Gabinete de Estratégia e Estudos (GEE), o distrito de Setúbal representa 5.7% da área nacional e nele residia, em 2023, 8.5% da população portuguesa. Segundo o mesmo gabinete, em 2021, o setor de atividade terciário representava uma percentagem de 66.5% no distrito, ligeiramente inferior à nacional (67.5%), representando o secundário 30.6% e o primário 2.9%, ambos ligeiramente superiores ao nacional (30.4% e 2.1%, respetivamente). Nesse mesmo ano, o ganho médio mensal/trabalhador por conta de outrem no distrito era de 1309€, valor superior ao nacional (1290€), apesar da percentagem de beneficiários de subsídio de desemprego e de rendimento social de inserção ser superior à nacional (0.3% e 0.4%, respetivamente), em 2022.

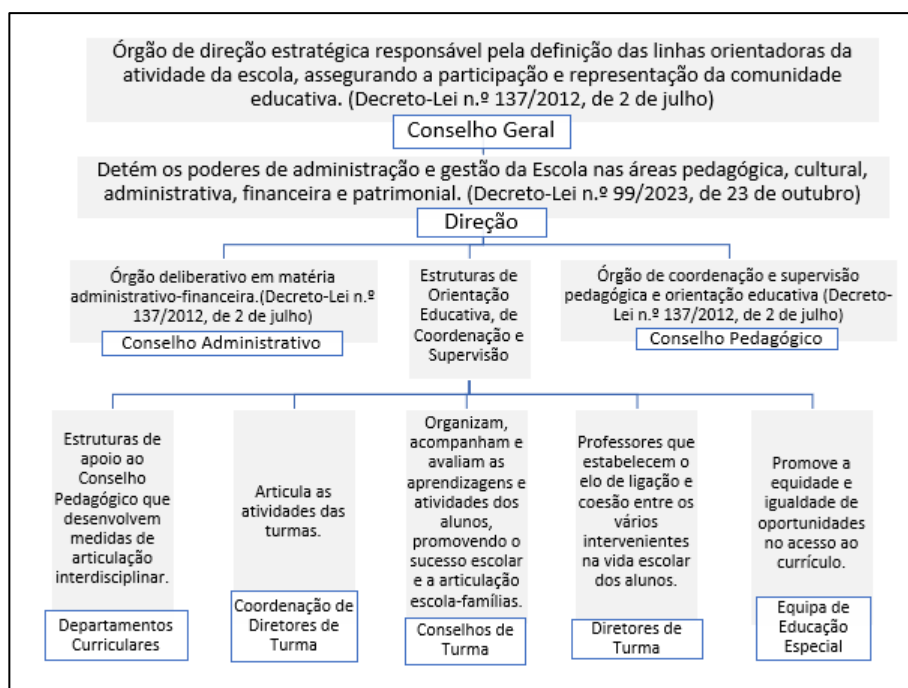
Do ponto de vista da educação, a mesma fonte refere que, no ano letivo 2022/23, a taxa bruta de escolarização para o ensino secundário no distrito era de 118% (nº de alunos matriculados no ensino secundário superior ao nº de residentes na faixa etária correspondente ao ensino secundário), ligeiramente inferior à nacional (126,8%). O PEE 2022/2025 revela que cerca de metade dos encarregados de educação da escola em estudo têm o ensino básico de escolaridade (até ao 3º ciclo) e a outra metade tem formação superior (do ensino secundário ao grau de doutoramento). Esta análise permite concluir que, de uma forma geral, o distrito em que a escola se encontra inserida apresenta um grau de desenvolvimento socioeconómico alto.

### **2. Caracterização da escola**

Esta investigação foi desenvolvida numa escola de 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário, não agrupada, localizada numa freguesia do distrito de Setúbal. De acordo com o Projeto Educativo da Escola (PEE) para o triénio 2022-2025, no ano letivo de 2022/23, encontravam-se matriculados na escola 993 alunos no 3º ciclo do ensino básico (distribuídos por 12 turmas de 7º ano, 15 turmas de 8º ano e 13 turmas de 9º ano), 778 alunos no ensino secundário regular (distribuídos pelos cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais) e 109 alunos no ensino secundário profissional (distribuídos pelos cursos de Técnico de Ação Educativa, de Análise Laboratorial, de Serviços Jurídicos, Desporto e de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos). No mesmo documento é referido que, em 2011, residiam na freguesia em que a escola se encontra inserida 838 cidadãos de nacionalidade estrangeira – 27.6% do Brasil,

25.3% de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, 23.5% da Europa e outros (como Moldávia e Ucrânia), 9.7% da Roménia, 7.4% da União Europeia, 1.9% da China, 1.8% da Bulgária e 2.9% de outros países/regiões –, encontrando-se matriculados na escola, no ano letivo 2021/2022, 77 alunos de nacionalidade brasileira, 32 alunos de nacionalidade angolana, 5 alunos de nacionalidade moldava, 5 alunos de nacionalidade ucraniana, 3 alunos de nacionalidade santomense, 2 alunos de nacionalidade romena, 2 alunos de nacionalidade britânica, 2 alunos de nacionalidade moçambicana e 1 aluno de cada uma das seguintes nacionalidades: russa, polaca, guineense, francesa, chinesa, cabo-verdiana, búlgara e afegã. No âmbito deste estudo, o termo aluno imigrante refere-se a alunos de nacionalidade estrangeira, pelo que a escola apresentava, no ano letivo 2021/2022, uma percentagem de alunos imigrantes de 7.23%, representando os alunos de nacionalidade brasileira e angolana uma percentagem de 4.1% e 1.7%, respetivamente. Apesar de não existirem dados mais recentes, um levantamento informal realizado no âmbito do projeto “Boas-vindas”, apresentado no Plano Anual de Atividades 2024/2025 da escola, mostra que o número de alunos imigrantes terá aumentado significativamente. Só no ensino secundário, no ano letivo 2024/2025, existem 103 alunos imigrantes matriculados – 53 alunos no 10º ano de escolaridade, 25 alunos no 11º ano de escolaridade e 25 alunos no 12º ano de escolaridade. O PEE 2022-2025 refere ainda que o corpo docente da escola, em 2022, era constituído por cerca de 200 professores, com uma média de idades de cerca de 50 anos, dos quais cerca de 70% são professores de quadro. O corpo não docente era constituído por 1 psicóloga, 1 animadora sociocultural, 1 coordenador técnico, 13 assistentes técnicos, 35 assistentes operacionais e 1 encarregado operacional, existindo apenas um assistente operacional com contrato a termo.

A estrutura organizacional da escola, encontra-se representada na figura 1.



Fonte: própria (baseado no projeto educativo da escola em estudo)

**Figura 1** – Estrutura Organizacional da Escola

A análise SWOT apresentada no PEE apresenta aspetos que concorrem para o sucesso do processo de inclusão de alunos imigrantes, como a oferta formativa diversificada, o corpo docente estável e experiente, a cultura de inclusão e de promoção do sucesso escolar, a existência de equipas como a EMAEI/ Projeto de Tutoria/ Projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual/ Gabinete de Apoio à Saúde do Aluno e a existência de um Centro de Recursos. Por outro lado, o mesmo refere aspetos que podem dificultar esse processo, como a falta de tempo para o desenvolvimento de trabalho colaborativo e de articulação curricular, a escassez e obsolescência dos equipamentos informáticos e dos meios audiovisuais e a falta de docentes e de recursos financeiros.

Para concluir a caracterização da escola onde foi realizado este estudo, importa referir que a mesma não está listada como uma das escolas certificadas com o Selo Escola Intercultural nas edições mais recentes deste distintivo promovido pela Direção-Geral da Educação e o Alto Comissariado para as Migrações, selo que reconhece escolas que desenvolvem projetos significativos na valorização da diversidade cultural e na promoção da inclusão (Direção-Geral da Educação, n.d.). Contudo, a escola é mencionada como integrante do Sistema de Escolas Associadas da UNESCO desde 2016 (Ministério dos Negócios Estrangeiros, n.d.) e adota práticas que promovem um ensino intercultural, assente em princípios de respeito, tolerância e partilha. Estas características estão alinhadas com os valores e objetivos do Selo Escola Intercultural.

### 3. Caracterização dos entrevistados

Após a apresentação do estudo e pedido de autorização para proceder à gravação áudio das entrevistas, estas foram iniciadas com questões que permitiram realizar a caracterização dos entrevistados, que se encontra na tabela 2.

**Tabela 2** – Caracterização dos entrevistados.

<b>Entrevistado</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Antiguidade na escola</b>	<b>Antiguidade no cargo</b>	<b>Grupo disciplinar</b>
<b>Diretora de turma do 10º ano</b>	51-60 anos	1 ano	26 anos	Português
<b>Diretora de turma do 11º ano</b>	41-50 anos	1 ano	6 anos	Filosofia
<b>Diretor de turma do 12º ano</b>	51-60 anos	32 anos	30 anos	Português
<b>Coordenadora do Departamento de Educação Especial</b>	51-60 anos	7 anos	7 anos	Educação especial
<b>Coordenadora do Departamento de Línguas</b>	51-60 anos	38 anos	22 anos	Português
<b>Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais</b>	51-60 anos	33 anos	10 anos	História
<b>Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais</b>	51-60 anos	32 anos	8 anos	Biologia e Geologia
<b>Coordenador do Departamento de Expressões</b>	61-70 anos	37 anos	27 anos	Educação física
<b>Coordenador de Diretores de Turma do Ensino Secundário</b>	51-60 anos	20 anos	2 anos	Educação física
<b>Coordenadora de Diretores de Turma do Ensino Básico</b>	41-50 anos	8 anos	1 ano	Físico-química

Fonte: própria

A análise da tabela mostra que a maioria dos entrevistados se encontra na faixa etária dos 51-60 anos, com exceção do coordenador do departamento de expressões, que se encontra na faixa dos 61-70 e da coordenadora de diretores de turma do ensino básico que, tal como a diretora de turma do 11º ano, se encontra na faixa dos 41-50 anos. Assim, todos os entrevistados apresentam a experiência necessária para contribuir de forma relevante para este estudo.

Quanto à antiguidade na escola, com exceção da coordenadora do departamento de educação especial e da coordenadora de diretores de turma do ensino básico (7 e 8 anos, respetivamente), todos os coordenadores apresentam uma antiguidade de 20 a 38 anos, o que determina um conhecimento profundo sobre a realidade da escola em estudo. Em relação aos diretores de turma, apenas o do 12º ano apresenta uma antiguidade superior a 1 ano (32 anos).

Em relação à antiguidade no cargo, apenas os coordenadores de diretores de turma são relativamente recentes no mesmo (1 a 2 anos), o que se pode traduzir num menor conhecimento sobre o histórico do processo de inclusão da escola, facto minimizado pela sua antiguidade na mesma, particularmente no caso do coordenador de diretores de turma do ensino secundário.

Por fim, no que diz respeito ao grupo disciplinar, os entrevistados apresentam a diversidade disciplinar desejada para a obtenção de informação diversificada, com exceção dos diretores de turma, o que é minimizado pelo facto da sua função passar pela convergência da informação facultada por todos os professores do conselho de turma, abrangendo assim todos os grupos disciplinares.

#### **4. Análise dos resultados**

Após o processo de codificação e categorização dos dados recolhidos (Apêndices III a XII), foi elaborada uma tabela sistematizada da análise de conteúdo, que sintetiza as categorias e subcategorias emergentes, correspondentes aos principais desafios associados à inclusão dos alunos imigrantes na escola em estudo, bem como às respostas e estratégias identificadas pelos participantes (Tabela 3).

Nos pontos seguintes, estas categorias e subcategorias serão apresentadas e discutidas de forma descritiva e analítica, evidenciando os significados atribuídos pelos participantes e a relação entre os diferentes níveis de análise.

**Tabela 3** – Categorias e subcategorias resultantes da análise de conteúdo

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descrição sintética</b>
<b>4.1 Desafios com que se deparam os alunos imigrantes</b>	4.1.1 Diferenças Linguísticas	Barreiras linguísticas mesmo entre países da CPLP; impacto na aprendizagem; necessidade de recursos pedagógicos adaptados.
	4.1.2 Integração Social	Importância da interação com os pares; importância de atividades e espaços de convívio inclusivos; papel de colegas, associação de estudantes e diretores de turma.
	4.1.3 Diferenças no Sistema Educativo	Divergências curriculares e de pré-requisitos entre países; necessidade de um 'ano zero' de adaptação e de percursos alternativos.
<b>4.2 Desafios com que se depara o professor</b>	4.2.1 Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	Seleção e aplicação de medidas diferenciadas; importância do apoio individualizado e do trabalho colaborativo com mediadores e pares.
<b>4.3 Desafios com que se depara a organização escolar</b>	4.3.1 Recursos Materiais	Necessidade de materiais linguísticos e culturais adaptados; carências generalizadas; importância da formação docente no uso de recursos inclusivos.
	4.3.2 Recursos Humanos	Falta e pertinência dos mediadores culturais; relevância da sensibilização docente e do trabalho colaborativo multidisciplinar.
	4.3.3 Espaços Físicos	Criação de espaços de convívio e acolhimento; adaptação de espaços comuns e identificação multicultural.
	4.3.4 Cultura Escolar e Atividades Multiculturais	Promoção da diversidade cultural e linguística; limitação da cultura escolar inclusiva; necessidade de fortalecer o sentido de pertença.
	4.3.5 Oferta Educativa Curricular e Extracurricular	Adaptação curricular; valorização da relação pedagógica; atividades extracurriculares (clubes, desporto, reforço escolar) como instrumentos de inclusão.

Fonte: própria

Esta tabela sintetiza as principais categorias e subcategorias identificadas no processo de análise de conteúdo, refletindo os múltiplos níveis de desafios — do aluno, do professor e da organização escolar — no processo de inclusão dos alunos imigrantes.

Nos pontos seguintes, estas dimensões serão exploradas de forma descritiva e analítica, ilustradas com excertos representativos das entrevistas, de modo a aprofundar a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes e das práticas educativas que emergem do contexto estudado.

## **4.1 Desafios com que se deparam os alunos imigrantes**

### **4.1.1 Diferenças Linguísticas**

São identificadas diferenças significativas, mesmo entre países da CPLP:

- *“...vêm muito com o crioulo e têm de ter o PLNM.”* (Diretora de turma do 10º ano)
- *“...a questão da língua, ainda que fosse uma língua muito próxima, colocava-se, porque teoricamente nós tendemos a olhar como sendo igual, mas este igual é muito relativo. No contexto de escola, tem muitas diferenças, porque a linguagem técnica é difícil.”* (Diretora de turma do 11º ano)
- *“...onde se nota maior diferença é mesmo nos alunos de origem africana. Isso aí é que, portanto, noto que... Eles têm uma grande falta de pré-requisitos, têm um fraco domínio da língua”.* (Diretor de turma do 12º ano)
- *“A lei diz que, quem vem dos países de língua oficial portuguesa, não tem direito ao P.L.N.M. e o facto é que muitos eles falam crioulo.” / “Apesar de terem a língua na escola, eles no seu dia a dia só crioulo e isso é uma dificuldade imensa.”* (Coordenadora de Educação Especial)

É referido o impacto que o domínio da língua portuguesa tem noutras disciplinas:

- *“Quando eles não dominam a língua nas outras disciplinas, eles também não vão conseguir fazer.” / “São trabalhos escritos depois, quando eles já dominam a língua, quando já estão no português regular. Mas tem de ser sempre trabalhos muito práticos.”* (Diretora de turma do 10º ano)
- *“...ou os professores passam a ter competências linguísticas, que na maior parte dos casos não têm, ou então o aluno só pode ir para uma sala de aula quando domina a língua.”* (Diretora de turma do 11º ano)

É defendida a necessidade de recursos pedagógicos que facilitem a comunicação e a compreensão, como o uso de tecnologia e materiais simplificados, bem como a oferta de um apoio individualizado e a existência de um mediador linguístico:

- *“...estratégias como permitir-lhes o uso de novas tecnologias, nomeadamente, poderem usar um Google tradutor, poderem ter testes ou ter recursos elaborados com uma linguagem mais acessível.”* (Diretora de turma do 11º ano)
- *“...um apoio individualizado na área de português. É talvez a área mais premente. Portanto, se eles tivessem no próprio horário 1 hora semanal ou 2 para desenvolverem a competência linguística, isso poderia ser vantajoso.”* (Diretor de Turma do 12º ano)
- *“Atualmente, qualquer tradutor faz isso.” / “...ter panfletos bilingues também a escola...” / “A nós não nos chegou nenhum mediador linguístico. Era importante. Eu sinto muita dificuldade.”* (Coordenadora de Educação Especial)

Por fim, são apresentadas propostas de mitigação destas diferenças, como a ilustração de textos, a intervenção das famílias e a criação de clubes de apoio linguístico:

- *“...ilustrarem o resto da página, de acordo com a frase”* (Diretora de turma do 10º ano)
- *“...tenho conhecimento de casos em que, de famílias do Leste, em que eles ouvem as notícias em família em português. Fazem esse esforço, portanto, à hora do jantar ouvem na televisão as notícias. Leem jornais. Portanto, se houver esse esforço de interpretação, acho que tudo se torna mais fácil.”* (Diretor de turma do 12º ano)
- *“Haver um gabinete ou um clube, qualquer coisa que ajudasse aqui em toda a dinâmica.”* (Coordenadora de Educação Especial)

#### **4.1.2 Integração Social**

A integração social é apontada como um processo complexo, que não se resolve apenas pela colocação do aluno imigrante numa turma, é necessário assegurar a interação com os pares:

- *“...é mostrar-lhes que eles têm de conviver, saber conviver, respeitar.” / “Porque eles também às vezes sentem, como eu também percebi, que normalmente eles estão à parte.” / “...têm de ir ter com o colega, levarem-no no intervalo...”* (Diretora de turma do 10º ano)
- *“...o que nós estamos a fazer é: os alunos chegam e, numa lógica de inclusão, nós colocamos numa turma. No meio da turma, se ele não for um aluno que dê problemas, nós acabamos por nos esquecer um bocadinho de que aquele aluno precisa de um foco especial...”* (Diretora de turma do 11º ano)
- *“Aqui ao nível social da inclusão, pensarmos também em trabalhar com a turma... um projeto turma, eu acho que faz toda a diferença.” / “Arranjar também tutorias, as tutorias são muito boas, tutorias com os próprios pares.”* (Coordenadora de Educação Especial)

É proposta a criação de espaços e atividades de convívio, integrando todos os alunos, mas com particular atenção aos imigrantes:

- *“...criarmos espaços de convívio em que as pessoas estão de facto a conviver. Esse convívio pode passar por, imagino, uma sala de convívio em que as pessoas estão ali e vão.”* (Diretora de turma do 11º ano)
- *“Eu acho que se calhar aqui criar um clube, qualquer coisa que recebesse estes alunos, em que eles se sentissem bem. Um clube que desse para... uma zona de acolhimento.”* (Coordenadora de Educação Especial)

Por fim, é defendido o papel dos elementos da associação de estudantes, do próprio aluno imigrante, de outros alunos imigrantes já integrados e do diretor de turma, no sucesso do processo de integração social destes alunos:

- *“...podiam ser (os elementos da associação de estudantes) aqui um elo de ligação interessante entre a escola, um projeto da escola, e os alunos...”* (Diretora de turma do 11º ano)
- *“...às vezes é a própria personalidade da pessoa (aluno migrante) que leva a essa integração.” / “Podiam (alunos imigrantes já integrados) fazer parte de um projeto de integração, claramente.”* (Diretor de turma do 12º ano)
- *“A disponibilidade que a colega (diretora de turma) teve em receber o X na turma, em trabalhar a turma toda para dar as boas-vindas ao X... fez toda a diferença.”* (Coordenadora de Educação Especial)

#### **4.1.3 Diferenças no Sistema Educativo**

São apontadas divergências entre os sistemas educativos de origem e o português, que afetam a adaptação dos alunos, sobretudo no ensino secundário, pela falta de pré-requisitos:

- *“...se houve ali uma simplificação, eles não têm os conhecimentos, eles não têm o raciocínio que é suposto ter, porque não está lá a 100%.” / “Eles chegam ao secundário, não conseguem.”* (Diretora de turma do 10º ano)
- *“...as disciplinas acabam por ter precedências, não é? Porque há um conjunto de conteúdos que é preciso dominar para conseguires avançar mais à frente. Estes alunos depois não terem essas precedências, esses pré-requisitos da disciplina...”* (Diretora de turma do 11º ano)
- *“...pré-requisitos. Portanto, diferenças entre sistemas de ensino. Isso é o que eu noto mais...”* (Diretora de turma do 12º ano)

- *“Eles vêm com muitas lacunas ao nível do inglês e francês e têm de ter as duas. Entrarem no sétimo, é complicado.” / “Do Brasil, por exemplo, chegam cá e nunca tiveram físico-química.” / “Em África a mesma coisa... Como esta aluna que eu tinha. Chegou cá no sétimo ano sem saber ler nem escrever, mas com certificado de sétimo ano!”* (Coordenadora de Educação Especial)

É proposta a revisão do processo de integração do aluno imigrante no sistema educativo português, do atual processo de equivalências, para a criação de um ano zero, no qual sejam identificadas e trabalhadas as diferenças entre os sistemas educativos de origem e o de destino. São também propostos percursos alternativos, como o ensino profissional.

- *“Ou vão para um curso profissional e aí sim, eles conseguem agarrar. Se for a nível de ensino profissional, acredito que sim.”* (Diretora de turma do 10º ano)
- *“...há um processo de equivalência que é feito cumprindo a lei mas... tem mais a ver com a idade e o ano letivo.” / “...tal como acontece muitas vezes em algumas faculdades, em que têm 1 ano zero de preparação, também aqui seria vantajoso para o aluno dar-lhe este ano zero para eles melhorarem as suas competências linguísticas e conseguirem despertar para algumas competências técnicas.”* (Diretora de turma do 11º ano)
- *“Eles precisavam de 1 ano zero de intensificação de língua portuguesa, de perceber a cultura, de estar na escola, mas com o intuito de se aperfeiçoarem no português... Para depois então entrarem num nível de estar em sala de aula.”* (Coordenadora de Educação Especial)

## **4.2 Desafios com que se depara o professor**

### **4.2.1 Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão**

É defendida a seleção e aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão dos alunos imigrantes, devendo esta ser pensada pelos professores, de acordo com as especificidades dos alunos e com eventual apoio de um mediador linguístico e cultural:

- *“Tem de ser este tipo de trabalho...muito prático...temos de ir buscar muito também a referência deles.” / “...não se vive apenas do teste...criar outros elementos de avaliação...” / “O trabalho tem de ser feito pelo adulto e tem de ser feito depois com o grupo, para esses alunos.” / “...esse mediador, no fundo, era ...mais um braço que eu teria ali para me ajudar em determinadas atividades, porque depois é muito difícil para um professor...chegar a todos.”* (Diretora de turma do 10º ano)

- *“Nas medidas universais... disponibilizar apontamentos, antecipar uma ficha de exercícios, ou reforçar depois.” / “Se houver um compromisso maior nas aprendizagens, podemos até ir às seletivas como antecipação e reforço das aprendizagens, onde entram os apoios disciplinares.” / “Arranjar também tutorias, as tutorias são muito boas, tutorias com os próprios pares.” / “Cada um pensar o que é que pode fazer com a sua disciplina... Pensar em turma o que é que podemos fazer para incluir estes alunos.”* (Coordenadora de Educação Especial)

### 4.3 Desafios com que se depara a organização escolar

#### 4.3.1 Recursos Materiais

É identificada a importância de materiais culturais e linguísticos que facilitem a integração dos alunos imigrantes:

- *“Nós temos, atualmente já há, manuais específicos do PLNM e eles têm esse material.” / “Se o aluno não percebe o que está a ler, não sabe o que é que vai pôr. Não é uma questão só de correção linguística. Ele não sabe formular aquilo.”* (Coordenadora do Departamento de Línguas)
- *“Não só literatura, estamos a falar também de fotografia, de imagens, audiovisuais, que lhes dê um bocadinho de conhecimento do país que somos, da história que temos.”* (Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais)
- *“Faz falta, por exemplo, dicionários. Devia haver também corretores nos telemóveis.” / “Talvez livros. Por exemplo, no caso da história, era capaz de ser importante livros sobre o património, que os ajudasse a integrar-se na cultura do nosso país.”* (Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais)
- *“Provavelmente, se calhar guias de conversação, digamos assim, de alunos que têm... Por exemplo, temos miúdos do Nepal. Guias de conversação que transfiram o nepalês para o inglês, porque às vezes nem inglês eles conseguem falar.”* (Coordenador dos Diretores de Turma do Ensino Secundário)
- *“O básico, por exemplo, um dicionário. O telemóvel não, porque às vezes não lê corretamente. No dicionário é diferente, procura-se de outra maneira.”* (Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Básico)

É sugerida a utilização de materiais adaptados, que facilitem o processo de aprendizagem destes alunos, bem como a formação dos professores na utilização dos mesmos:

- *“Encontrei uma versão ilustrada do Auto da Barca do Inferno e ele seguia.” / “...professores vão fazer glossários, vão preparar os materiais de avaliação numa outra perspectiva.”* (Coordenadora do Departamento de Línguas)
- *“Era importante haver uma formação para mostrar aos coordenadores (...) dos materiais digitais que há para ajudar a inclusão desses alunos.”* (Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais)

Em termos de recursos materiais, são identificadas carências que afetam todos os alunos, incluindo os alunos imigrantes:

- *“...não há assim uma coisa (...) extraordinariamente importante, que faça falta a estes, que não faça falta a outros.”* (Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais)
- *“Precisava de ter um acesso bom à Internet. E também, há certas plataformas que nós temos bloqueadas na escola. Por exemplo, o YouTube. Eu não consigo perceber.”* (Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais)
- *“Existe (falta de material), nomeadamente na educação tecnológica e também por vezes na educação visual, mas é um problema que afeta todos os alunos.”* (Coordenador do Departamento de Expressões)
- *“O material de educação física, juntamente até com algum material de educação visual, também se revelou um problema. (...) Uma bolsa de roupa que deixou de servir aos nossos, material de educação visual esquecido. Não trouxeste? Não faz mal, vais ali buscar.”* (Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Básico)

#### **4.3.2 Recursos Humanos**

É questionada a pertinência/ preparação dos mediadores culturais e linguísticos na escola, considerando-se mais importante a formação/ sensibilização dos professores para a integração de alunos imigrantes:

- *“Esse trabalho é muito mais lógico, do meu ponto de vista, que seja feito por um professor que é da turma, com quem o aluno já está familiarizado, do que exatamente com uma pessoa que vem de fora.” / “Falta sensibilidade aos professores para perceberem.” / “Eu acho que a coisa mais necessária seria precisamente essa sensibilização.”* (Coordenadora do Departamento de Línguas)
- *“...essas pessoas (os mediadores culturais e linguísticos) têm de ter formação (...) não só em termos do conhecimento que traz, das famílias, que tipo de cultura é que ele traz, a cultura de aprendizagem na escola, como é que eles aprendem, o que é*

*que para eles é importante aprender.”* (Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais)

- *“Fazia sentido vir alguém que, se não fosse um professor, pelo menos um tutor que dominasse bem a língua. Eu acho que tem de ser alguém ligado à educação.”* (Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais)
- *“Professores. Sim, da bolsa de professores, aquelas horas a atribuir. Eu acho que os professores conseguiam muito bem acompanhar aqui orientar.” / “Têm de ser pessoas com muita empatia, não é? Compreender, ter paciência e explicar, às vezes, uma vez, duas vezes, três vezes a mesma coisa.”* (Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Básico)

É reforçada a importância do trabalho colaborativo entre professores e com outros técnicos:

- *“Era agir, nas diferentes disciplinas, em conformidade com a situação específica do aluno.”* (Coordenadora do Departamento de Línguas)
- *“Precisamos também de técnicos. Precisamos de psicólogos, se calhar também precisávamos de alguém ligado à sociologia (...). Aquilo que temos mais próximo disso são os animadores socioculturais, porque podem promover ações que facilitam a integração.” / “Faz sentido estar nessa equipa professores, alunos, pessoas da comunidade (...) e depois técnicos mais especializados: um técnico mais ligado à saúde, o mediador linguístico e cultural, um psicólogo.”* (Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais)
- *“Nessa tarde, vinha um professor de cada uma das nacionalidades que estavam na escola, que vinha dar a língua materna e ajudar na inclusão.”* (Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais)
- *“...aquilo que nós temos é de arranjar as horas necessárias para que os especialistas (os professores) (...) falamos uns com os outros. É fácil, eu tenho um aluno que tem este problema (...). Vamos planificando os dois a forma para que este aluno adquira as competências que não tem numa determinada matéria.”* (Coordenador do Departamento de Expressões)
- *“Acho que devia ser uma equipa multidisciplinar. Porquê? Porque as abordagens são diferentes e os passos dentro do contexto de sala de aula também são diferentes.”* (Coordenador dos Diretores de Turma do Ensino Secundário)

### 4.3.3 Espaços Físicos

É defendida a criação de espaços de convívio, que facilitem a integração de alunos imigrantes, mas que não sejam exclusivos destes, de forma a evitar a sua segregação:

- *“Se por um lado pode ser importante criar um espaço onde esses meninos se sintam mais ou menos à vontade (...) pode criar uma espécie de gueto.”* (Coordenadora de Departamento de Matemática e Ciências Naturais)
- *“Se calhar um tipo de sala de convívio, não só para eles, os outros eram bem-vindos, mas indicada que eles podiam lá ir. Porquê? Porque é muito mais fácil as pessoas chegarem lá e falarem, se calhar, com os colegas que são de outras turmas, mas são do mesmo país.”* (Coordenado dos Diretores de Turma do Ensino Secundário)

No entanto, é referida a importância de adaptar os espaços comuns existentes e de existirem espaços próprios para as atividades especificamente direcionadas para os alunos migrantes:

- *“Fazia sentido, por exemplo, nos espaços comuns, que são de todos, poder estar, por exemplo, mapas com as localizações dos países, curiosidades.”* (Coordenadora de Departamento de Matemática e Ciências Naturais)
- *“Era giro ter a identificação dos espaços em várias línguas, por exemplo. Para eles sentirem a pertença, que este também é o seu espaço.” / “Assim como também um placard (...) em que os alunos podiam ser convidados a pôr lá uma coisinha do seu país.” / “Faz-me sentido haver clubes numa sala específica.”* (Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais)
- *“Uma sala de convívio. Esse gabinete até poderia ter as duas valências (convívio e reforço escolar).”* (Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Básico)

### 4.3.4 Cultura Escolar e Atividades Multiculturais

É valorizada a realização de atividades que promovam a visibilidade das línguas e culturas de origem dos alunos imigrantes, bem como do país de destino:

- *“O dia das línguas maternas é um dia de celebração das línguas, de dar visibilidade às línguas minoritárias e para mostrar a pluralidade das línguas que se cruzam no espaço escolar.” / “Há comunicações, música, folclore de diferentes sítios. Há uns miúdos a falar na sua língua e a traduzir para o português, e vice-versa.” / “Na newsletter, são divulgados contos de diferentes países.”* (Coordenadora do Departamento de Línguas)

- *“Por exemplo, um mapa mundo, em que durante aquela semana se ia trabalhar, por exemplo, Cabo Verde.” / “...o programa de Erasmus. (...) Na prática que traz aos professores...”* (Coordenadora de Departamento de Matemática e Ciências Experimentais)
- *“...eles têm de sentir que a nossa escola é uma escola multicultural. Isso sem perder a identidade portuguesa.” / “Nem que fosse uma vez por mês promover a vinda... por exemplo, naquele mês vinham representantes do Brasil (...) faziam a ponte.”* (Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais)
- *“Eu citava o caso do badminton (...). Aqueles miúdos mais do Nepal, porque o badminton nesses países é uma modalidade muito praticada. Portanto, eles encontram ali um espaço, sentem-se bem, estão em casa.”* (Coordenador do Departamento de Expressões)
- *“Fazia o dia dos migrantes, ou seja, nesse dia os miúdos preparavam atividades, para mostrar à escola a cultura deles. Aberto à comunidade toda. Ou seja, durante o dia era dentro da escola, alunos, ao final do dia venham cá os pais.”* (Coordenador dos Diretores de Turma do Ensino Secundário)
- *“Tudo quanto seja atividades de partilha, de dar a conhecer a cultura do outro, quer dos alunos que vêm, quer a cultura portuguesa. (...) Tenho insistido para eles também perceberem os nossos hábitos, não é? A maneira de falar, de reagir.”* (Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Básico)

No entanto, são reconhecidas limitações na cultura escolar da própria instituição:

- *“Honestidade, carácter, empatia, simpatia, transparência e comunicação. (...) A escola não tem qualquer sentido de pertença.” / “A cultura de escola (...) dá segurança às pessoas, para poderem intervir. Só num espaço onde cada um se sente seguro, é que se sente confiante para erguer a sua voz, dar a sua opinião e, eventualmente, falhar, sem ter medo de ser ridicularizado.”* (Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Naturais)
- *“Nós temos de ter uma identidade própria, que é coisa que a nossa escola não tem.” / “As escolas têm de ser inclusivas e não só dizer que somos inclusivos porque adaptamos os testes, porque deixamos eles consultarem o dicionário.”* (Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais)
- *“Acho que em matéria de cultura da escola, há alguma abertura para esta situação, mas tem de haver mais.”* (Coordenador do Departamento de Expressões)
- *“...foram atividades que se foram perdendo ao longo do tempo. Eu estou a falar antes do Covid, percebes, porque bloqueou aqui muita coisa.” / “Poucos são aqueles que*

*chegam à escola e dizem que querem ler o projeto educativo. Não é divulgado. Há pouca divulgação daquilo que se faz.”* (Coordenador dos Diretores de Turma do Ensino Secundário)

#### **4.3.5 Oferta Educativa Curricular e Extracurricular**

É referida a importância de uma maior adaptação/ flexibilização curricular e da relação pedagógica entre alunos e professores:

- *“Com a novidade trazida por um determinado ministro, que disse que para haver uma turma de PLNM tinha de haver um mínimo de 10 alunos, o apoio que nós podemos fazer tornou-se muito mais restrito.” / “Se tivesse positiva no final do ano, transitava automaticamente de nível. E isto complicou tudo.”* (Coordenadora do Departamento de Línguas)
- *“Só quando eu perceber o que é que para eles faz sentido, na forma como aprendem, é que consigo delinear estratégias para eles.”* (Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Naturais)
- *“O nosso problema (...) são as questões do conhecimento e das competências, de currículos, de adaptações curriculares que têm de ser feitas, de aulas de apoio que têm de ser dadas, de uma planificação por ciclo, que tem de ser feita para responder às necessidades destes alunos.” / “...intervenção ao nível do currículo, que permita atenuar, eventualmente até ultrapassar, as carências e as dificuldades que eles apresentam quando vêm de um país cujo currículo é completamente diferente do nosso.”* (Coordenador do Departamento de Expressões)
- *“Se nós conseguirmos chegar ao miúdo e conseguirmos estabelecer uma relação, ele não quer desapontar, então vai estudar e vai fazer o que o professor lhe diz. Tendencialmente, a nota é crescente.”* (Coordenador dos Diretores de Turma do Ensino Secundário)
- *“As alunas que vieram, uma de São Tomé e outra de Angola, nunca tinham tido uma língua estrangeira. (...) Tinha de se focar naquelas disciplinas nucleares. O português e a matemática foi um problema.”* (Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Básico)

São sugeridas atividades extracurriculares, que promovam a integração e o sucesso académico destes alunos:

- *“Esses meninos trazem muitas lacunas nas ciências, sobretudo nas ciências do ponto de vista experimental, (...) portanto, todas aquelas atividades que possam ser*

*desenvolvidas com estes alunos, em particular e mais próximo... Sei lá, os famosos clubes.” / “Quer seja um clube para as ciências, quer seja um clube das línguas. Um clube das línguas, que não seja um clube de português língua não materna. (...) Sempre na perspectiva de integração.” (Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais)*

- *“Os tais clubes, acho que sim. E depois apoios.” (Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais)*
- *“Depois existe o desporto escolar em que nós fazemos uma oferta de modalidades que as pessoas podem treinar ao longo da semana, como num clube, e competir em alguns fins de semana. E temos um leque vasto, nós temos 10 modalidades diferentes.” (Coordenador do Departamento de Expressões)*
- *“Criar só uma sala de estudo, ou o tal gabinete. Providenciar ali horas para esclarecimento de dúvidas, reforço e antecipação de aprendizagens.” (Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Básico)*

## **5. Interpretação dos Dados**

### **5.1 Concepções sociais dos professores sobre os desafios linguísticos, sociais e educativos enfrentados pelos alunos imigrantes no ingresso no sistema de ensino português.**

A análise das entrevistas realizadas permite concluir que os alunos imigrantes enfrentam desafios multidimensionais no processo de inclusão escolar, confirmando o que a literatura tem vindo a evidenciar relativamente às barreiras linguísticas, à integração social e às diferenças entre sistemas educativos. Estes três eixos de análise — diferenças linguísticas, integração social e diferenças no sistema educativo — revelam-se profundamente interligados, influenciando-se mutuamente e condicionando quer o sucesso académico, quer o bem-estar dos alunos imigrantes no contexto escolar português.

As diferenças linguísticas surgem como o desafio mais recorrente e transversal nas entrevistas. Os docentes destacam que, mesmo entre alunos provenientes de países da CPLP, existem discrepâncias significativas entre as variedades do português utilizadas:

*“vêm muito com o crioulo e têm de ter o PLNM.” (Diretora de turma do 10.º ano)*

*“apesar de terem a língua na escola, eles no seu dia a dia só crioulo e isso é uma dificuldade imensa.” (Coordenadora de Educação Especial)*

Estas percepções confirmam a perspectiva de Banza (2021), segundo a qual o português é uma língua pluricêntrica, apresentando múltiplas variantes nacionais e regionais que condicionam o processo de ensino-aprendizagem. Tal diversidade, conforme refere Clyne (1992), pode afetar a compreensão de terminologia técnica e académica, tornando o português de Portugal uma nova língua escolar para muitos destes alunos.

A legislação portuguesa, designadamente as Portarias n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, e n.º 86/2025/1, de 6 de março, prevê a oferta da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), mas restringe o seu acesso a alunos cuja língua materna não seja o português. Esta exclusão de estudantes oriundos da CPLP é criticada pelos docentes, uma vez que muitos deles não dominam o português de Portugal, corroborando a limitação já identificada pela Direção-Geral da Educação (2025).

As entrevistas reforçam igualmente a ideia de que o domínio insuficiente da língua portuguesa tem impacto em todas as disciplinas, confirmando a leitura de Reste (2014), para quem a língua é não só um meio de comunicação, mas também um instrumento identitário e cognitivo essencial à aprendizagem:

*“Quando eles não dominam a língua nas outras disciplinas, eles também não vão conseguir fazer.”* (Diretora de turma do 10.º ano)

Os docentes defendem a necessidade de apoios linguísticos estruturados, incluindo o uso de tecnologias digitais, recursos bilingues e mediadores linguísticos:

*“Estratégias como permitir-lhes o uso de novas tecnologias, nomeadamente, poderem usar um Google tradutor, poderem ter testes ou ter recursos elaborados com uma linguagem mais acessível.”* (Diretora de turma do 11.º ano)

*“A nós não nos chegou nenhum mediador linguístico. Era importante. Eu sinto muita dificuldade.”* (Coordenadora de Educação Especial)

Estas propostas convergem com as medidas previstas no Plano A+A (Aprender Mais Agora), no âmbito do Plano 23|24 Escola+, que visa precisamente reforçar a integração linguística e cultural dos alunos imigrantes através da contratação de mediadores e da disponibilização de recursos pedagógicos específicos.

A integração social dos alunos imigrantes é entendida pelos entrevistados como um processo contínuo, que exige mais do que a mera colocação física dos alunos nas turmas. Os docentes salientam a importância do envolvimento dos pares, da criação de espaços de convivência e da promoção de atividades colaborativas:

*“É mostrar-lhes que eles têm de conviver, saber conviver, respeitar.”* (Diretora de turma do 10.º ano)

*“Criarmos espaços de convívio em que as pessoas estão de facto a conviver.”*

(Diretora de turma do 11.º ano)

A literatura confirma esta visão. Para Reste (2014), a integração social implica um intercâmbio de valores e significados entre alunos de diferentes origens, aproximando-se do conceito de educação intercultural, que ultrapassa a mera coexistência multicultural. A criação de “clubes de acolhimento” e “tutorias entre pares”, mencionadas pelos participantes, vai ao encontro desta perspetiva e do espírito do Despacho n.º 656/2025, que autoriza o recrutamento de mediadores linguísticos e culturais com a missão de “promover o envolvimento de todos os alunos em atividades culturais e educativas que favoreçam a valorização da diversidade” (DGE, 2025).

Os resultados mostram ainda que a integração depende também de fatores individuais, como a personalidade do aluno ou o acolhimento promovido pelo diretor de turma e pela turma de acolhimento:

*“A disponibilidade que a colega teve em receber o X na turma, em trabalhar a turma toda para dar as boas-vindas ao X... fez toda a diferença.”* (Coordenadora de Educação Especial)

Esta dimensão relacional é destacada igualmente por Gonçalves (2023) e Pereira, Vilaça e Cunha (2020), que sublinham o papel das atitudes dos docentes e dos colegas na perceção de pertença e no combate à discriminação. De facto, as entrevistas revelam uma preocupação crescente em envolver toda a comunidade escolar no processo de acolhimento, reconhecendo a integração social como condição essencial para o sucesso académico.

As diferenças estruturais entre os sistemas educativos de origem e o sistema português constituem um obstáculo relevante à adaptação dos alunos imigrantes, sobretudo no ensino secundário, onde se exigem pré-requisitos disciplinares e competências acumuladas:

*“Eles chegam ao secundário, não conseguem.”* (Diretora de turma do 10.º ano)

Este resultado corrobora as conclusões de Hortas (2013), que identificou a falta de informação sobre a organização dos ciclos de ensino, os métodos de ensino-aprendizagem e as formas de avaliação como principais causas de desajuste entre sistemas.

Os docentes sugerem a criação de um “ano zero” de preparação linguística e académica, antes da integração plena nas turmas:

*“Eles precisavam de 1 ano zero de intensificação de língua portuguesa, de perceber a cultura, de estar na escola, mas com o intuito de se aperfeiçoarem no português.”* (Coordenadora de Educação Especial)

Esta estratégia contraria Moutinho (2014), que considera que a integração destes alunos em turmas de alunos nativos do país de destino acelera a aquisição da língua.

A referência à via profissional como alternativa válida para alguns alunos — *“Ou vão para um curso profissional e aí sim, eles conseguem agarrar.”* — pode comprometer a valorização da flexibilidade curricular e da diferenciação pedagógica, princípios consagrados no Decreto-Lei n.º 55/2018.

A comparação feita pelos docentes com o sistema educativo brasileiro reforça a importância de conhecer as especificidades dos alunos imigrantes, seus conhecimentos prévios e forma como aprendem, evidenciada na revisão da literatura, após a descrição da Base Nacional Comum Curricular de ambos os países.

De forma global, os resultados confirmam as tendências apontadas na revisão da literatura:

- As diferenças linguísticas permanecem o principal obstáculo à inclusão, exigindo políticas que abranjam todos os alunos, inclusive os provenientes da CPLP;
- A integração social requer práticas interculturais e espaços de convivência que promovam o diálogo e a empatia entre culturas;
- As diferenças entre sistemas educativos reclamam uma maior flexibilidade curricular, processos de posicionamento mais rigorosos e a criação de percursos adaptados às necessidades e competências dos alunos.

Estes resultados reforçam a pertinência de concretizar as medidas preconizadas no Decreto-Lei n.º 54/2018, em articulação com a autonomia das escolas e os respetivos Projetos Educativos, de forma a garantir respostas contextualizadas, equitativas e coerentes com os princípios da educação inclusiva e intercultural.

## **5.2 Concepções sociais dos professores relativamente à aplicação das medidas de política educativa de educação inclusiva.**

A análise das entrevistas evidencia o papel central do professor no processo de inclusão de alunos imigrantes. Os docentes são descritos simultaneamente como agentes de mudança pedagógica e como profissionais confrontados com constrangimentos institucionais e recursos limitados. Tal como a literatura indica, a eficácia das medidas de inclusão depende, em larga medida, da capacidade do professor para adaptar práticas, gerir a diversidade e colaborar com outros intervenientes educativos.

Os resultados revelam que os professores reconhecem a importância de selecionar e aplicar medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão adaptadas às especificidades dos alunos imigrantes, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. A implementação destas medidas, segundo os entrevistados,

deve partir de uma análise individualizada e de uma reflexão colegial sobre o que melhor se adequa a cada caso:

*“Tem de ser este tipo de trabalho... muito prático... temos de ir buscar muito também a referência deles.”* (Diretora de turma do 10º ano)

*“Nas medidas universais... disponibilizar apontamentos, antecipar uma ficha de exercícios, ou reforçar depois.” / “Cada um pensar o que é que pode fazer com a sua disciplina... Pensar em turma o que é que podemos fazer para incluir estes alunos.”* (Coordenadora de Educação Especial)

Estas afirmações refletem o princípio de flexibilidade curricular e diferenciação pedagógica, igualmente previsto no Decreto-Lei n.º 55/2018, que orienta os professores para o desenvolvimento de práticas diversificadas de ensino e avaliação. Como referem Inês, Seabra e Pacheco (2022), existe uma clara intenção política e teórica de promover a inclusão através da flexibilidade, mas a operacionalização prática destas orientações depende fortemente da formação, da autonomia e dos recursos de cada docente.

A literatura confirma a perceção dos entrevistados: a implementação das medidas de suporte depende da preparação e motivação dos professores. Madeira (2022) e Ferreira (2020) salientam que o professor deve procurar formação adequada e dispor de conhecimentos pedagógicos que lhe permitam ajustar metodologias e instrumentos de avaliação. Esta ideia encontra eco nas entrevistas, quando os docentes sugerem que o trabalho deve ser *“muito prático”* e baseado em *“outros elementos de avaliação”* além do teste tradicional, adaptando-se à realidade e às referências culturais dos alunos.

Os resultados indicam ainda que os professores concebem a inclusão como um processo partilhado e colaborativo, que requer o envolvimento de mediadores linguísticos e culturais:

*“...esse mediador, no fundo, era mais um braço que eu teria ali para me ajudar em determinadas atividades, porque depois é muito difícil para um professor... chegar a todos.”* (Diretora de Turma de 10º ano)

Esta visão está em consonância com as orientações da Direção-Geral da Educação (2024), no documento *Inclusão de Alunos Migrantes em Meio Educativo*, que recomenda a articulação entre professores, técnicos especializados e mediadores para planificar e aplicar medidas adequadas. No entanto, tanto os dados empíricos como o estudo de Farinha (2025) apontam para a escassez de recursos humanos e a ausência de estratégias articuladas entre os elementos do Conselho de Turma, o que limita a consistência das práticas inclusivas.

A literatura reforça que esta dificuldade é também de natureza organizacional. Vilalva (2023) destaca que as representações dos professores sobre a diversidade cultural são influenciadas não apenas pela sua experiência e formação, mas também pelo contexto institucional e pela cultura escolar. Assim, o papel do professor, embora determinante, não pode ser isolado:

depende de políticas formativas, do apoio da direção e da existência de condições estruturais que sustentem o trabalho colaborativo.

Neste sentido, as medidas descritas nas entrevistas — antecipação e reforço de aprendizagens, tutorias entre pares e práticas de avaliação diferenciadas — representam exemplos concretos de medidas universais e seletivas previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018. A referência às tutorias é particularmente relevante, pois traduz a valorização de estratégias de aprendizagem cooperativa, cuja eficácia é amplamente documentada na literatura, como mecanismo de inclusão e de promoção da autonomia dos alunos.

Os resultados das entrevistas articulam-se diretamente com as estratégias promotoras de sucesso educativo identificadas nos estudos de referência. A criação de ambientes de aprendizagem positivos, colaborativos e culturalmente inclusivos, mencionada pelos docentes, vai ao encontro da proposta de Reste (2014) de promover “encontros positivamente significativos” que fomentem a igualdade e o reconhecimento da diferença.

Da mesma forma, a ênfase atribuída ao trabalho prático, interdisciplinar e contextualizado converge com a visão de Moutinho (2014), que defende a integração de alunos imigrantes em turmas de alunos nativos, favorecendo simultaneamente a aquisição da língua e a integração social. As medidas relatadas pelos professores — como o reforço das aprendizagens e a adaptação dos instrumentos de avaliação — correspondem às estratégias inclusivas que Alves (2012) associa ao sucesso escolar e social dos alunos migrantes, quando integradas em contextos de atividades extracurriculares, redes de apoio e projetos de acolhimento.

Os resultados também se relacionam com a dimensão dos recursos materiais e humanos, amplamente discutida na literatura. Sardinha, Almeida e Pedro (2018), bem como Oliveira (2023), sublinham que a eficácia das práticas docentes inclusivas depende do acesso a meios digitais, tecnológicos e humanos adequados. As entrevistas refletem precisamente esta preocupação, evidenciando a necessidade de tempo, colaboração e recursos para operacionalizar as medidas de suporte:

Paralelamente, a literatura alerta para o risco de segregação quando as estratégias de diferenciação não são integradas num modelo pedagógico global. Laranjeira et al. (2023) sustentam que a diferenciação deve ser entendida como prática para todos os alunos, evitando reforçar a distinção entre alunos com e sem necessidades específicas. Esta advertência reforça a necessidade de uma cultura pedagógica inclusiva, como sugerem os entrevistados, baseada na reflexão conjunta e na articulação entre disciplinas e docentes.

Por fim, a investigação de Hortas (2013) complementa esta perspetiva, ao defender a divulgação da legislação e dos serviços de apoio às escolas e famílias, bem como a criação de redes externas de colaboração com o Alto-Comissariado para as Migrações (ACM) e outras entidades. A referência dos docentes à importância do mediador linguístico e cultural

e à colaboração entre pares demonstra que esta abordagem interinstitucional é percebida como essencial para o sucesso da inclusão.

Em síntese, os resultados confirmam que o professor é o eixo central do processo de inclusão, mas que a sua ação depende de três fatores fundamentais:

- Formação e preparação profissional, que permitam a compreensão e aplicação das medidas de educação inclusiva, articulando-as com a flexibilidade curricular e a diversidade cultural presente na sala de aula;
- Trabalho colaborativo e apoio institucional, nomeadamente através da figura do mediador linguístico e da articulação entre professores, técnicos e famílias;
- Disponibilidade de recursos humanos, materiais e temporais, indispensáveis à concretização das medidas universais e seletivas e à criação de ambientes verdadeiramente inclusivos.

Os dados empíricos estão, assim, em consonância com os estudos de Inês et al. (2022), Madeira (2022), Ferreira (2020), Farinha (2025) e Vilalva (2023), confirmando que, embora o professor seja o principal agente do processo de inclusão, a sua ação isolada é insuficiente. A efetividade das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão exige formação contínua, trabalho cooperativo e condições estruturais adequadas, integradas numa cultura escolar de equidade e interculturalidade.

### **5.3 Conceções sociais dos professores quanto à adequação das condições e práticas da escola ao processo de inclusão de alunos imigrantes, tendo em conta a sua autonomia e Projeto Educativo.**

A escola surge nas entrevistas como uma estrutura essencial à inclusão de alunos imigrantes, mas simultaneamente marcada por carências de recursos, constrangimentos organizacionais e fragilidades culturais. Os docentes reconhecem o papel central da instituição na criação de contextos educativos que promovam a integração linguística, social e cultural, mas sublinham que esta função depende da existência de meios adequados, de formação docente e de uma cultura escolar inclusiva.

Os entrevistados destacam a importância de recursos materiais linguísticos e culturais adaptados que facilitem o processo de aprendizagem e integração dos alunos imigrantes. É referida existência de manuais e materiais específicos de Português Língua Não Materna (PLNM), bem como a necessidade de materiais diversificados, que contemplem imagens, som e elementos culturais:

*“Nós temos, atualmente já há, manuais específicos do PLN e eles têm esse material.”* (Coordenadora do Departamento de Línguas)

*“Não só literatura, estamos a falar também de fotografia, de imagens, audiovisuais, que lhes dê um bocadinho de conhecimento do país que somos, da história que temos.”* (Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais)

A pertinência desta perceção é sustentada por Meros (2021), que defende que qualquer elemento com finalidade pedagógica — do manual ao audiovisual — constitui material didático, cabendo ao professor a seleção e adaptação de acordo com o contexto. Também a DGE (2025) propõe a utilização de glossários, guias de tradução e materiais simplificados como ferramentas fundamentais na inclusão linguística.

Os entrevistados reforçam ainda a necessidade de formação para o uso de recursos digitais e de materiais de apoio, bem como as carências materiais que continuam a ser sentidas, não apenas pelos alunos imigrantes, mas por todos:

*“Era importante haver uma formação para mostrar aos coordenadores (...) dos materiais digitais que há para ajudar a inclusão desses alunos.”* (Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais)

*“...não há assim uma coisa (...) extraordinariamente importante, que faça falta a estes, que não faça falta a outros.”* (Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais)

*“Precisava de ter um acesso bom à Internet. E também, há certas plataformas que nós temos bloqueadas na escola. Por exemplo, o YouTube. Eu não consigo perceber.”* (Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais)

Estes testemunhos convergem com Sardinha, Almeida e Pedro (2018), que apontam diferenças tecnológicas significativas entre escolas, e com Oliveira (2023, p. 66), que defende que “todos os alunos devem ter acesso aos mesmos recursos educacionais e oportunidades”. Assim, os recursos materiais são entendidos como condição de equidade educativa, cuja ausência compromete a inclusão efetiva.

Em relação aos recursos humanos, os entrevistados expressam uma visão crítica quanto à pertinência e formação dos mediadores linguísticos e culturais, defendendo que o processo de inclusão deve ser liderado pelos professores da turma, por conhecerem melhor os alunos, ainda que os mediadores sejam necessários.

*“Esse trabalho é muito mais lógico, do meu ponto de vista, que seja feito por um professor que é da turma, com quem o aluno já está familiarizado, do que exatamente com uma pessoa que vem de fora.”* (Coordenadora do Departamento de Línguas)

*“Que faz falta um mediador, faz.” (Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais)*

Simultaneamente, reconhecem a necessidade de formação e sensibilização dos docentes:

*“Falta sensibilidade aos professores para perceberem.” / “Eu acho que a coisa mais necessária seria precisamente essa sensibilização.” (Coordenadora do Departamento de Línguas)*

A literatura confirma estas preocupações. Grilo (2012) identifica a insuficiente presença da interculturalidade na formação inicial dos professores, enquanto a DGE (2024) recomenda a constituição de equipas com “perfil adequado, empatia e abertura à diversidade cultural”.

Os participantes defendem igualmente o trabalho colaborativo e multidisciplinar, envolvendo docentes, técnicos e comunidade:

*“Precisamos também de técnicos. Precisamos de psicólogos, se calhar também precisávamos de alguém ligado à sociologia (...). Aquilo que temos mais próximo disso são os animadores socioculturais.” (Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais)*

*“Faz sentido estar nessa equipa professores, alunos, pessoas da comunidade (...) e depois técnicos mais especializados: um técnico mais ligado à saúde, o mediador linguístico e cultural, um psicólogo.” (idem)*

Esta visão está alinhada com o que é defendido na Inclusão Linguística e Curricular de Alunos Migrantes (DGE, 2025), que recomenda a articulação entre professores de PLN, técnicos especializados e mediadores. Contudo, a escassez de profissionais e a dependência de autorização ministerial para novas contratações, também apontadas na literatura, limitam a concretização destas medidas.

No que diz respeito aos espaços físicos, os professores reconhecem o valor dos espaços de convívio e partilha cultural, mas alertam para o risco de segregação, defendendo, por isso, espaços abertos a todos, que simultaneamente permitam o contacto intercultural e o sentimento de pertença:

*“Se por um lado pode ser importante criar um espaço onde esses meninos se sintam mais ou menos à vontade (...) pode criar uma espécie de gueto.” (Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Naturais)*

*“Se calhar um tipo de sala de convívio, não só para eles, os outros eram bem-vindos, mas indicada que eles podiam lá ir.” (Coordenador dos Diretores de Turma do Ensino Secundário)*

*“Era giro ter a identificação dos espaços em várias línguas (...) Para eles sentirem a pertença, que este também é o seu espaço.”* (Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais)

A literatura corrobora esta perspetiva. A DGE (2024) sugere que a visibilidade física da diversidade cultural (sinalética multilingue, exposições, clubes temáticos) é uma prática de valorização simbólica e de pertença. No entanto, as limitações estruturais identificadas pelo LNEC (2022) e pela IGEC (2021) — edifícios degradados, falta de investimento e sobrelotação — comprometem a possibilidade de criar ambientes escolares adequados e adaptáveis à diversidade crescente.

Relativamente à cultura escolar e atividades multiculturais, os entrevistados destacam a importância das atividades multiculturais como motor de inclusão e reconhecimento das diversas origens dos alunos:

*“O dia das línguas maternas é um dia de celebração das línguas, de dar visibilidade às línguas minoritárias e para mostrar a pluralidade das línguas que se cruzam no espaço escolar.”* (Coordenadora do Departamento de Línguas)

*“Fazia o dia dos migrantes, ou seja, nesse dia os miúdos preparavam atividades, para mostrar à escola a cultura deles. Aberto à comunidade toda.”* (Coordenador dos Diretores de Turma do Ensino Secundário)

Estas práticas traduzem a visão de uma escola aberta, multicultural e participativa, tal como defendido pela DGE (2024) e pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da UNESCO, que apelam à educação para a diversidade e à promoção da cidadania global.

Contudo, os docentes revelam também fragilidades estruturais na cultura institucional:

*“A escola não tem qualquer sentido de pertença.”* (Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Naturais)

*“As escolas têm de ser inclusivas e não só dizer que somos inclusivos porque adaptamos os testes.”* (Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais)

*“Foram atividades que se foram perdendo ao longo do tempo.”* (Coordenador dos Diretores de Turma do Ensino Secundário)

Estas observações confirmam a análise de Trinca (2013), que identificou a discrepância entre o que está formalmente previsto nos documentos orientadores (Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades) e as práticas. Apesar da boa vontade e de algumas iniciativas pontuais, a cultura escolar inclusiva ainda não se encontra institucionalizada, dependendo da iniciativa individual dos professores.

Quanto à oferta educativa curricular e extracurricular, os docentes reconhecem a necessidade de flexibilização curricular e de adaptação das práticas pedagógicas às especificidades dos alunos imigrantes, mas criticam as restrições normativas e administrativas que dificultam a implementação destas medidas, salientando o papel da relação pedagógica na motivação e sucesso escolar:

*“Com a novidade trazida por um determinado ministro, que disse que para haver uma turma de PLNM tinha de haver um mínimo de 10 alunos, o apoio que nós podemos fazer tornou-se muito mais restrito.”* (Coordenadora do Departamento de Línguas)

*“Se nós conseguirmos chegar ao miúdo e conseguirmos estabelecer uma relação, ele não quer desapontar, então vai estudar e vai fazer o que o professor lhe diz.”* (Coordenador dos Diretores de Turma do Ensino Secundário)

A literatura confirma que o Despacho n.º 5908/2017 e o Decreto-Lei n.º 55/2018 conferem autonomia e flexibilidade curricular às escolas, permitindo adaptações pedagógicas, mas a sua aplicação é frequentemente limitada por fatores burocráticos e falta de formação docente (Ginicolo, 2021; Hortas, 2013).

Os docentes sublinham ainda o valor das atividades extracurriculares, como clubes e desporto escolar, na promoção da integração e da aprendizagem:

*“Esses meninos trazem muitas lacunas (...) portanto, todas aquelas atividades que possam ser desenvolvidas com estes alunos, em particular e mais próximo... Sei lá, os famosos clubes.”* (Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais)

*“Depois existe o desporto escolar (...) nós temos um leque vasto, temos 10 modalidades diferentes.”* (Coordenador do Departamento de Expressões)

Estas práticas correspondem às estratégias promotoras de sucesso descritas por Alves (2012) e Reste (2014), que enfatizam o papel das atividades de integração e partilha cultural como instrumentos de socialização e de aprendizagem significativa.

De forma global, os resultados evidenciam que os docentes percecionam a escola como um agente essencial da inclusão, mas condicionado por carências materiais, humanas e estruturais, e por fragilidades organizacionais e culturais. A integração dos alunos imigrantes é vista como uma responsabilidade coletiva que exige recursos adequados, formação docente e cultura escolar inclusiva, mas que continua dependente da autonomia e iniciativa individual dos professores.

À luz da literatura, confirma-se que a eficácia da inclusão não reside apenas na intenção institucional, mas na capacidade organizacional da escola para mobilizar recursos, articular equipas e transformar princípios normativos em práticas pedagógicas reais. A escola,

portanto, emerge como um espaço de potencial e de tensão: simultaneamente o núcleo da inclusão e o reflexo das suas limitações estruturais.

## **Conclusão e Investigação Futura**

O presente estudo teve como objetivo central compreender de que forma as escolas portuguesas se encontram preparadas para promover a inclusão de alunos imigrantes, analisando os recursos e estratégias atualmente disponíveis, as conceções e práticas das estruturas escolares e docentes e o enquadramento legal e pedagógico que orienta este processo. O trabalho desenvolveu-se em três eixos complementares, que corresponderam aos capítulos estruturantes da investigação: revisão da literatura, objetivos e metodologia do estudo realizado e apresentação e discussão dos resultados obtidos.

O primeiro capítulo apresentou a revisão da literatura, centrando-se nos desafios enfrentados pelos alunos imigrantes no sistema educativo português — linguísticos, sociais e curriculares. Foram analisadas as principais políticas e medidas nacionais de inclusão, bem como o papel do professor e da escola na construção de práticas inclusivas. O capítulo evidencia a necessidade de formação docente contínua, de recursos adequados e de articulação entre escola, professores e comunidade para promover a integração linguística, social e académica destes alunos. O segundo capítulo caracterizou a escola e o contexto envolvente, descrevendo os níveis de ensino, a diversidade cultural e os recursos disponíveis, bem como as políticas nacionais de inclusão. Definiu-se o objetivo geral — compreender as conceções dos professores sobre a inclusão de alunos imigrantes — e os objetivos específicos. Justificou-se a opção pela metodologia qualitativa, com recurso a entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo, detalhando-se o processo de amostragem, os guiões e as categorias de análise. O terceiro capítulo apresentou e discutiu os resultados empíricos, evidenciando as conceções sociais dos docentes sobre os desafios, medidas e recursos associados à inclusão de alunos imigrantes. Foi realizada uma discussão articulada com o enquadramento legal e a literatura.

Do ponto de vista dos principais resultados, o estudo permitiu identificar um conjunto de dimensões essenciais que se articulam diretamente com os objetivos específicos definidos. Em primeiro lugar, evidenciou-se a conceção generalizada dos docentes quanto à necessidade de reforçar e diversificar os recursos materiais disponíveis, nomeadamente através da utilização de materiais bilingues, ferramentas digitais e conteúdos pedagógicos que representem a diversidade cultural presente na escola. Em segundo lugar, destacou-se a importância de constituir e consolidar equipas multidisciplinares estáveis e devidamente formadas, capazes de responder de forma integrada às necessidades linguísticas, sociais e emocionais dos alunos imigrantes. Verificou-se também o reconhecimento da relevância de espaços físicos adequados, seguros e acolhedores, que facilitem a convivência, a socialização e o sentimento de pertença. Paralelamente, os participantes atribuíram elevado

valor à implementação de práticas e atividades interculturais consistentes, integradas no Projeto Educativo da Escola, as quais se revelam determinantes para promover o diálogo entre culturas e combater estereótipos. Por fim, foi salientado o potencial da autonomia e flexibilidade curricular para ajustar a oferta educativa às especificidades dos alunos imigrantes, desde que acompanhada por formação docente contínua e disponibilização de recursos adequados que sustentem uma verdadeira diferenciação pedagógica.

Apesar da relevância dos resultados obtidos, o estudo apresenta algumas limitações que importa reconhecer à luz dos seus objetivos específicos. A ausência de um levantamento sistemático do percurso escolar e pessoal dos alunos imigrantes limitou a possibilidade de cruzar as concepções docentes com dados objetivos sobre as experiências e necessidades reais destes alunos, o que teria permitido uma compreensão mais aprofundada dos desafios linguísticos, sociais e educativos identificados. Do mesmo modo, não foram consideradas as percepções dos encarregados de educação, cuja visão sobre a escola e o processo de inclusão poderia ter enriquecido a análise das medidas e estratégias de envolvimento familiar, revelando eventuais discrepâncias entre as intenções pedagógicas e as expectativas parentais. Por fim, a restrição da análise empírica a um número limitado de estruturas e contextos escolares possibilitou uma leitura detalhada e contextualizada das práticas observadas, mas reduziu a possibilidade de generalização dos resultados a outras realidades educativas, com diferentes dinâmicas organizacionais e socioculturais.

Em termos de contributos, este trabalho reforça a evidência da necessidade de uma abordagem holística à inclusão de alunos imigrantes, que vá para além da mera adaptação linguística e curricular, incorporando dimensões culturais, sociais e emocionais. Oferece ainda um conjunto de propostas concretas, fundamentadas na realidade escolar e alinhadas com a literatura e a legislação, que podem servir de referência para outros agrupamentos e para a definição de políticas públicas. Ao integrar de forma equilibrada os contributos teóricos, normativos e empíricos, esta dissertação constitui-se como um recurso relevante para investigadores, decisores políticos e profissionais da educação.

Para investigações futuras, sugere-se: (i) o alargamento do estudo a diferentes regiões e tipologias de escolas, permitindo compreender variações territoriais e socioeconómicas; (ii) a inclusão de dados qualitativos provenientes de entrevistas a alunos imigrantes e aos seus encarregados de educação, de forma a captar percepções, expectativas e experiências; (iii) a análise do impacto a médio e longo prazo das medidas implementadas, em termos de desempenho académico, integração social e continuidade escolar; e (iv) o estudo da eficácia de programas específicos de formação intercultural para docentes e não docentes, avaliando a sua aplicabilidade e resultados práticos.

Em síntese, a presente investigação confirma que a inclusão de alunos imigrantes no sistema educativo português é um objetivo alcançável, mas dependente de um compromisso efetivo entre orientações normativas, recursos disponíveis e práticas pedagógicas inclusivas. A concretização deste objetivo exige não apenas vontade política e institucional, mas também a mobilização de toda a comunidade educativa, num esforço conjunto que reconheça e valorize a diversidade como um elemento estruturante da qualidade e equidade do ensino.

Os resultados desta dissertação evidenciam que a inclusão de alunos imigrantes no sistema educativo português depende fortemente da capacidade de articulação entre as políticas educativas e a ação da gestão escolar. Embora o enquadramento legislativo, nomeadamente os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, ofereça um quadro favorável à educação inclusiva, a sua concretização nas escolas exige liderança pedagógica, planeamento estratégico e monitorização contínua das práticas.

As lideranças intermédias — coordenadores de departamento, diretores de turma e responsáveis de equipas multidisciplinares — assumem um papel decisivo neste processo. São estas figuras que, no quotidiano escolar, operacionalizam as políticas, promovem o trabalho colaborativo entre docentes, identificam necessidades formativas e mobilizam recursos para dar resposta à diversidade linguística e cultural dos alunos.

Os resultados deste estudo mostram que as lideranças intermédias se constituem como mediadoras entre a definição estratégica da direção e a concretização pedagógica no quotidiano escolar. No contexto da escola em estudo, estas lideranças demonstraram uma influência decisiva na mobilização da comunidade educativa e na implementação de práticas inclusivas coerentes com o Projeto Educativo e com os normativos legais vigentes. A sua ação revela-se essencial na identificação de barreiras à inclusão, na promoção do trabalho colaborativo entre docentes e na adequação das respostas educativas às necessidades linguísticas, culturais e emocionais dos alunos imigrantes.

As lideranças intermédias não se limitam a funções de supervisão ou de gestão pedagógica, devendo ser promotoras e executoras de propostas concretas como a dinamização de clubes multiculturais, o desenvolvimento de tutorias e mentorias entre pares, a criação de gabinetes de apoio linguístico e a introdução de práticas interculturais no plano de atividades da escola. Estas ações traduzem uma liderança pedagógica participativa, centrada na construção de ambientes educativos mais equitativos e culturalmente responsivos.

Verificou-se a importância de uma articulação constante entre as lideranças intermédias e a Direção da Escola, nomeadamente na planificação, acompanhamento e avaliação das medidas de inclusão. Essa articulação permite assegurar a coerência entre as orientações estratégicas e as práticas pedagógicas, potenciando o uso eficiente dos recursos humanos e materiais disponíveis. Contudo, a eficácia deste trabalho conjunto revelou-se, por vezes,

condicionada por limitações estruturais, designadamente a escassez de tempo e de recursos especializados. A eficácia destas lideranças depende da autonomia das escolas, do apoio da gestão de topo e da existência de políticas educativas coerentes e sustentadas. A insuficiência de recursos humanos e materiais, bem como a sobrecarga administrativa e a rigidez curricular, limitam frequentemente a implementação das medidas previstas. Assim, torna-se evidente que a inclusão de alunos imigrantes não se concretiza apenas pela vontade dos professores, mas requer planeamento institucional, liderança participativa e políticas públicas estáveis e monitorizadas.

Conclui-se, portanto, que a gestão intermédia escolar deve ser entendida como mediadora entre a política e a prática, assumindo um papel estratégico na criação de uma cultura organizacional inclusiva, promotora de equidade e valorização da diversidade. As políticas educativas, por sua vez, devem garantir às escolas os meios, a formação e a flexibilidade necessários para que as lideranças e os docentes possam transformar princípios legais em práticas efetivas de inclusão.

## Referências bibliográficas

- Abreu, M. V. (2016). Qualidade e avaliação em educação: Perspetivas e desafios [Comunicação apresentada no congresso “Qualidade e Avaliação em Educação”]. Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/QualidadeAvaliacao/10-PainellI.html>
- Afonso, N. *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. 1ª ed. Porto: Edições ASA, 2005. 223 p. (p.p. 97-110).
- Alexandre, I. A. M. F. dos S. (2024). *Por que razão as escolas (não) aprendem? Os fatores que ativam e os fatores que obstaculizam a aprendizagem organizacional da escola* [Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/entities/publication/ef4ec2a7-0852-40c0-ba9c-c97d771bcca8>
- Alves, S. (2012). *Alunos migrantes na UA: enquadramento e integração* (p. 75, 76). [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10628/1/disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>
- Andrade, C. C., & Holanda, A. F. (2010). Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(2), 201–210. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000200013>
- Banza, A. P. (2021). *Uma língua; muitas vozes: para uma política linguística pluricêntrica do Português*. In G. Haßler & B. Schäfer-Priess (Eds.), *Contatos linguísticos na sequência da expansão portuguesa / Sprachkontakte im Rahmen der portugiesischen Expansion* (pp. 15–32). Peter Lang Verlag. <http://hdl.handle.net/10174/30127>
- Braz, H. (2023). *Ser mulher e ser brasileira: o impacto dos estereótipos na integração de estudantes brasileiras no ensino superior em Portugal* (p.136). [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/15120/1/TMRI\\_HannahBraz.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/15120/1/TMRI_HannahBraz.pdf)
- Caels, F., Segura, J., & Albino, S. (2025). *Inclusão linguística e curricular de alunos migrantes: Orientações para o Nível Zero*. Direção-Geral da Educação. [https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/110465083/guia\\_plnm\\_nivel\\_zero.pdf](https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/110465083/guia_plnm_nivel_zero.pdf)
- Campos, C. J. G., & Saidel, M. G. B. (2018). *Amostragem em investigações qualitativas: Conceitos e aplicações ao campo da saúde*. *Revista de Pesquisa Qualitativa*, 6(1), 01–15. <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/545/337>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2015). *Metodologia da investigação: guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 316 p.

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5963/1/Metodologia%20da%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Centro Regional de Informação das Nações Unidas. (n.d.). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Nações Unidas. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>

Comissão Nacional da UNESCO. (n.d.). *Escolas Associadas da UNESCO*. UNESCO Portugal. <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/redes-unesco/escolas-associadas-da-unesco>

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (Tradução portuguesa). Edições ASA.

Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Direção Geral da Educação do Ministério de Educação. (2024). *Inclusão de Alunos Migrantes em Meio Educativo*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao\\_de\\_alunos\\_migrantes\\_antes\\_em\\_meio\\_educativo.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao_de_alunos_migrantes_antes_em_meio_educativo.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2025, 23 de janeiro). *Mediadores linguísticos e culturais: A visão do Ministério da Educação, Ciência e Inovação* [Nota informativa]. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_documentos/mediadores\\_linguisticos\\_e\\_culturais.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/mediadores_linguisticos_e_culturais.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2025, julho 8). *Consulta pública: Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e Aprendizagens Essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/noticias/consulta-publica-estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania-e-aprendizagens-essenciais>

Direção-Geral da Educação. (n.d.). *Selo Escola Intercultural*. Ministério da Educação. Recuperado em [27.12.2024], de <https://www.dge.mec.pt/selo-escola-intercultural>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024). *Perfil do aluno 2022/2023: Destaques* [Relatório]. Ministério da Educação. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66e439aa7f2923f0747f399a>

Donário, A. A. (2016). *A teoria de Karl Marx*. Universidade da Beira Interior. <https://repositorio.grupoautonoma.pt/server/api/core/bitstreams/6df9be57-9614-4490-b981-a3e0c9c954fc/content>

Eurydice. (2025). *Formação inicial de professores e de educadores de infância em Portugal*. In Eurypedia: Portugal. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/eurypedia/portugal/formacao-inicial-de-professores-e-de-educadores-de-infancia>

Farinha, M. da C. (2025). *A gestão do acolhimento e da inclusão de alunos migrantes de PLNM numa escola no distrito de Santarém* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém.

<https://repositorio.ipsantarem.pt/entities/publication/1772e5d5-3711-478f-a8d8-c5b4db7e2e11>

Ferreira, A. B. (2020). *A educação intercultural e a integração de alunos migrantes: Estudo de caso numa escola TEIP da Área Metropolitana de Lisboa* [Dissertação de mestrado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE. [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/21469/4/master\\_artur\\_braziela\\_ferreira.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/21469/4/master_artur_braziela_ferreira.pdf)

Ferreira, T. da S., & Soares, M. T. N. (2021). *Uma discussão teórica acerca do currículo e deficiência: Implicações para concepções e práticas de ensino*. Research, Society and Development, 10(5), e28910515041. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i5.15041>

Gabinete de Estratégia e Estudos. (n.d.). *Distrito de Setúbal*. Ministério da Economia e do Mar. Recuperado em [27.12.2024], de <https://www.gee.gov.pt/pt/lista-publicacoes/estatisticas-regionais/distritos-concelhos/setubal/4062-distrito-de-setubal/file>

Ginicolo, M. (2021). *Um lugar para chamar de seu: Integração, participação cívica e política e cidadania ativa de alunos imigrantes numa escola de Educação Básica em Portugal*. (p. 113). [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/137663/2/514242.pdf>

Gonçalves, P. (2023). *Perceções de Mães Imigrantes da Europa de Leste Acerca da Inclusão Educativa e Social e Aprendizagem dos seus Filhos no 1º Ciclo do Ensino Básico* (p.33). [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora.

Grilo, M. M. M. M. (2012). *A interculturalidade nos conteúdos de formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. [https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/8517/1/ulfpie043398\\_tm.pdf](https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/8517/1/ulfpie043398_tm.pdf)

Hortas, M. (2013). *Educação e Imigração: A Integração dos Alunos Imigrantes nas Escolas do Ensino Básico do Centro Histórico de Lisboa* (p.171). Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. 1ª edição. VMCDesign. [https://books.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=RLnOBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2&dq=alunos+migrantes&ots=EgJhwIY1-N&sig=X30GQ9S\\_hQQ\\_XcGJvpbokQIFYiY&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=RLnOBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2&dq=alunos+migrantes&ots=EgJhwIY1-N&sig=X30GQ9S_hQQ_XcGJvpbokQIFYiY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

[https://books.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=RLnOBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2&dq=alunos+migrantes&ots=EgJhwIY1-N&sig=X30GQ9S\\_hQQ\\_XcGJvpbokQIFYiY&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=RLnOBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2&dq=alunos+migrantes&ots=EgJhwIY1-N&sig=X30GQ9S_hQQ_XcGJvpbokQIFYiY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Inês, H., Seabra, F., & Pacheco, J.A. (2022). Gestão curricular inclusiva e formação de professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: perceções de coordenadores de cursos de formação inicial. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 310–330. <https://doi.org/10.21814/rpe.21952>

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2021). *Relatório n.º 11/2024-AUDIT: Auditoria aos ativos não correntes. Exercício de 2021*. Lisboa: Tribunal de Contas / IGEC. <https://www.tcontas.pt/pt-Products/TC/Relatorios/RelatoriosAuditoria/Documents/2024/rel011-2024-2s.pdf?>

Laboratório Nacional de Engenharia Civil. (2022). *Envolvente de edifícios escolares: Estado de conservação e a sua relação com o projeto e a adequabilidade ao uso* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Engenharia de Lisboa). Lisboa: LNEC.

Laranjeira, R., Gaitas, S., Martins, M., Leite, G., Alves, C. e Sarabando, T. (2023, 30 e 31 de agosto e 1 de setembro). *O papel do professor e dos pares na inclusão de alunos migrantes*. [Ata de Congresso] [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/34553/Peralbo%2cM\\_et\\_al\\_2023\\_Actas\\_XVII\\_Congreso\\_Internacional\\_Psicopedagogia.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/34553/Peralbo%2cM_et_al_2023_Actas_XVII_Congreso_Internacional_Psicopedagogia.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

Madeira, D. (2022). *As crianças migrantes e/ou refugiadas como fator promotor de inclusão escolar* (p. 18, p.24). [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/44492/1/DIANA\\_MADEIRA.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/44492/1/DIANA_MADEIRA.pdf)

Meros, T. R. A. (2021). A importância da utilização de material didático diversificado nas aulas de PLA (Português Língua de Acolhimento) (Dissertação de mestrado). Universidade do Porto, Portugal. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/137060/2/509520.pdf>

Ministério da Educação (Brasil). (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação infantil e ensino fundamental*. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf)

Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). [https://dqe.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dqe.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Ministério da Educação, Ciência e Inovação. (2024, setembro). *Aprender Mais Agora – Recuperar e Melhorar a Aprendizagem*. <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNDE2MqAAyTauyAUAUAA%3d>

Ministério dos Negócios Estrangeiros. (n.d.). *Escolas associadas da UNESCO*. Comissão Nacional da UNESCO. Recuperado em [27.12.2024], de <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/redes-unesco/escolas-associadas-da-unesco/escolas-associadas>

Moutinho, I. (2014). *Famílias Imigrantes e Sucesso Escolar de Jovens Migrantes em Ovar, Portugal* (p. 69). [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.

Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://www.ohchr.org/pt/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese>

Observatório das Migrações. (2023). *Imigração em Números*. <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179573/Estat%C3%ADsticas+de+Bolso+da+imigra%C3%A7%C3%A3o+2023+CRO+online.pdf/54dae394-0343-444b-809c-c1b6bd3a2433>

Oliveira, C. (2023). *A Interculturalidade nos Manuais De Língua Portuguesa No 3ºCiclo Do Ensino Básico Em Portugal - Uma Realidade?* (p. 66-67). [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/87951/1/Carla%20Adriana%20Ribeiro%20de%20Oliveira.pdf>

Pereira, C.S., Vilaça, T., & Cunha, A. I. (2020). *Perceção de alunos sobre casos de discriminação, direitos e estruturas sociais de suporte a migrantes*. In Viana, I.C., & Vilaça, M.T. (Org.), *Formação, Mediação e Supervisão: Contextos responsáveis pela promoção sustentável de comunidades pacíficas e inclusivas* (pp.312-327). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/80062/1/Pereira%2c%20Vilac%cc%a7a%2c%20%26%20Cunha%282020%29+capitulo.pdf>

Pinto, P. F. (2023). *Línguas africanas e desenvolvimento humano*. *Africana Studia*, (40), 9–15. <https://doi.org/10.21747/0874-2375/afr40a1>

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.<sup>a</sup> ed.). Gradiva.

Reste, C. (2014). *Das Representações sociais à Educação Intercultural, Identidade/Alteridade de Alunos Autóctones e Estrangeiros numa Escola Multicultural* (p. 7). [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro.

Sardinha, L., Almeida, A. e Pedro, N. (2018). *Dimensões de um ambiente físico de aprendizagem inclusivo* (p.57). *Indagatio Didactica*, volume 10 (3), páginas 39-60. [https://www.researchgate.net/publication/330311870\\_Dimensoes\\_de\\_um\\_ambiente\\_fisico\\_d\\_e\\_aprendizagem\\_inclusivo](https://www.researchgate.net/publication/330311870_Dimensoes_de_um_ambiente_fisico_d_e_aprendizagem_inclusivo)

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2023). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2022*. Oeiras: SEF/GEPF. <https://www.sef.pt/pt/Documents/RIFA2022%20vF2a.pdf?>

Solano, G., & Huddleston, T. (2020). *Migrant Integration Policy Index 2020*. Migration Policy Group e CIDOB. Recuperado em [27.12.2024], de <https://mipex.eu/>

Trinca, C. M. S. B. (2013). *O projeto educativo e o plano anual de atividades: Documentos em articulação na gestão estratégica das escolas* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa].

Vilalva, A. M. (2023). *O direito à educação: percepções/representações dos/as professores/as sobre a diversidade cultural e as pedagogias de inclusão* [Tese de doutoramento,

Universidade Católica de Santos]. TEDE – Repositório Digital de Teses e Dissertações da UNISANTOS. <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7996>

#### Legislação:

Portugal (2005). Decreto-Lei n.º 227/2005, de 28 de dezembro. Diário da República, 1.ª série, n.º 248. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/227-2005-469001>

Portugal. (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril: Diário da República, 1.ª série, n.º 79. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/75-2008-388745> c

Portugal. (2012). Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República, 1.ª série, n.º 126. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/137-2012-175363>

Ministério da Educação. (2017). Despacho n.º 5908/2017: *Autorização para implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular*. Diário da República, 2.ª série, n.º 129, 5 de julho.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/despacho\\_5908\\_2017.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/despacho_5908_2017.pdf)

Portugal. (2014). Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro: *Regime jurídico da formação contínua de docentes*. Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/22-2014-570766>

Portugal. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Portugal. (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Portugal. (2018). Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. Diário da República, 1.ª série, n.º 149 (1.º Suplemento). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>

Portugal. (2023). Decreto-Lei n.º 99/2023, de 23 de outubro. Diário da República, 1.ª série, n.º 204. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/99-2023-275155101>

Portugal. (2025). Despacho n.º 656/2025, de 15 de janeiro. Diário da República, 2.ª série, n.º 10. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/656-2025-605258310>

Portugal. (2025). Decreto-Lei n.º 7/2025, de 11 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série, n.º 29. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/7-2025-2025-02-11>

Portugal. (2025). Portaria n.º 86/2025, de 11 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série, n.º 30. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/86-2025-909816063>

## Anexos

### Anexo I - Guião de entrevista para coordenadores de departamentos curriculares e para os coordenadores de diretores de turma do ensino básico e secundário.

Blocos	Objetivos específicos	Questões	Tópicos
<b>1. Apresentação do Estudo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualizar o âmbito de realização do estudo;</li> <li>Dar a conhecer os objetivos do estudo e a duração da entrevista;</li> <li>Obter consentimento;</li> <li>Assegurar anonimato dos participantes/ escola e confidencialidade dos seus dados;</li> <li>Agradecer a disponibilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Autoriza a gravação desta conversa?</b></li> <li>✓ <b>Tem alguma dúvida que pretenda ver esclarecida antes de iniciar esta entrevista?</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Informar acerca do mestrado de gestão e administração de escolas;</li> <li>Informar do tema, questão problema, objetivos da investigação e duração da entrevista;</li> <li>Solicitar consentimento para gravar e publicar as respostas facultadas, assegurando anonimato e confidencialidade de dados;</li> <li>Expressar a importância da participação do entrevistado.</li> </ul>
<b>2. Caracterização do(s) entrevistado(s)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Idade/ Faixa Etária;</li> <li>Antiguidade na escola e no cargo que ocupa;</li> <li>Grupo disciplinar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Pode indicar-me a sua idade/ faixa etária (20-30, 31-40, 41-50, 51-60 ou 61-70 anos)?</b></li> <li>✓ <b>Há quantos anos leciona nesta escola/ ocupa este cargo?</b></li> <li>✓ <b>Qual o seu grupo disciplinar?</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caracterizar o professor e o seu percurso profissional;</li> <li>Caracterizar a área de atuação do professor na escola.</li> </ul>
<b>3. Concepções sociais sobre a adequação das condições e práticas da escola ao processo de inclusão de alunos imigrantes, tendo em conta a sua autonomia e</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer as concepções sociais quanto à adequação dos recursos materiais;</li> <li>Conhecer as concepções sociais quanto à adequação dos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Que recursos materiais existem/deviam existir na escola para apoiar o processo de inclusão de alunos imigrantes?</b></li> <li>✓ <b>Que recursos humanos existem/deviam existir na escola</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a existência de recursos materiais na língua materna/de escolarização dos alunos e de recuperação de aprendizagens para alunos imigrantes;</li> <li>Identificar a existência de docentes, assistentes técnicos, assistentes</li> </ul>

Blocos	Objetivos específicos	Questões	Tópicos
<b>Projeto Educativo.</b>	<p>recursos humanos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as concepções sociais quanto à adequação dos espaços físicos;</li> <li>• Conhecer as concepções sociais quanto à adequação da cultura escolar;</li> <li>• Conhecer as concepções sociais quanto à adequação das atividades multiculturais;</li> <li>• Conhecer as concepções sociais quanto à adequação da oferta educativa (curricular e extracurricular) da escola.</li> </ul>	<p><b>para apoiar o processo de inclusão de alunos imigrantes?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Que espaços físicos existem/deviam existir na escola para apoiar o processo de inclusão de alunos imigrantes?</b></li> <li>✓ <b>Que aspetos da cultura da escola promotores da inclusão de alunos imigrantes existem/deviam existir?</b></li> <li>✓ <b>Que atividades multiculturais existem/deviam existir na escola?</b></li> <li>✓ <b>Que ofertas educativas (curriculares e extracurriculares) existem/deviam existir na escola para apoiar o processo de inclusão de alunos imigrantes?</b></li> </ul>	<p>operacionais, técnicos especializados, alunos mediadores/tutores, entre outros;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a existência de espaços de trabalho/convívio pensados para alunos imigrantes;</li> <li>• Identificar a existência de uma cultura de multiculturalidade e interculturalidade no projeto educativo da escola;</li> <li>• Identificar a existência de atividades de desporto escolar, clubes, projetos, tertúlias e atividades multiculturais;</li> <li>• Identificar a existência de disciplinas/ atividades extracurriculares que promovam a aquisição da língua, a recuperação de aprendizagens e a integração.</li> </ul>
<b>4. Conclusão da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a avaliação do(s) participante(s);</li> <li>• Obter informação adicional;</li> <li>• Agradecer participação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Qual a sua opinião sobre esta entrevista?</b></li> <li>✓ <b>O que o agradou/ desagradou nesta experiência?</b></li> <li>✓ <b>Deseja acrescentar algo?</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre o trabalho;</li> <li>• Integrar informação adicional;</li> <li>• Expressar agradecimento.</li> </ul>

**Anexo II - Guião de entrevista para os diretores de turma do ensino básico e secundário e coordenadora do ensino especial.**

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões</b>	<b>Tópicos</b>
<b>1. Apresentação do Estudo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualizar o âmbito de realização do estudo;</li> <li>• Dar a conhecer os objetivos do estudo e a duração da entrevista;</li> <li>• Obter consentimento;</li> <li>• Assegurar anonimato dos participantes/ escola e confidencialidade dos seus dados;</li> <li>• Agradecer a disponibilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Autoriza a gravação desta conversa?</b></li> <li>✓ <b>Tem alguma dúvida que pretenda ver esclarecida antes de iniciar esta entrevista?</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar acerca do mestrado de gestão e administração de escolas;</li> <li>• Informar do tema, questão problema, objetivos da investigação e duração da entrevista;</li> <li>• Solicitar consentimento para gravar e publicar as respostas facultadas, assegurando anonimato e confidencialidade de dados;</li> <li>• Expressar a importância da participação do entrevistado.</li> </ul>
<b>2. Caracterização do(s) entrevistado(s)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade/ Faixa etária;</li> <li>• Antiguidade na escola e no cargo que ocupa;</li> <li>• Grupo disciplinar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Pode indicar-me a sua idade/ faixa etária (20-30, 31-40, 41-50, 51-60 ou 61-70 anos)?</b></li> <li>✓ <b>Há quantos anos leciona nesta escola/ ocupa este cargo?</b></li> <li>✓ <b>Qual o seu grupo disciplinar?</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o professor e o seu percurso profissional;</li> <li>• Caracterizar a área de atuação do professor na escola.</li> </ul>
<b>3. Concepções sociais sobre a aplicação das medidas de política educativa de educação inclusiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as concepções sociais quanto à realização e adequação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de alunos imigrantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Que medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são/deviam ser aplicadas aos alunos imigrantes da sua direção de turma/ acompanhados pela educação especial?</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a aplicação e sucesso de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão de alunos imigrantes como: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Glossário de termos técnicos e científicos;</li> <li>- Adequação de currículos;</li> <li>- Antecipação de aprendizagens;</li> <li>- Aulas de apoio individual ou em pequeno grupo;</li> </ul> </li> </ul>

Blocos	Objetivos específicos	Questões	Tópicos
			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplinas específicas na oferta complementar;</li> <li>- Acompanhamento personalizado;</li> <li>- Seleção de avaliações externas;</li> <li>- Adequações na avaliação;</li> <li>- Outras.</li> </ul>
<p><b>4. Concepções sociais sobre desafios linguísticos, sociais e educativos enfrentados pelos alunos imigrantes.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as concepções sociais quanto aos desafios linguísticos com que os alunos imigrantes se deparam;</li> <li>• Conhecer as concepções sociais quanto aos desafios sociais com que os alunos imigrantes se deparam;</li> <li>• Conhecer as concepções sociais quanto aos desafios educativos com que os alunos imigrantes se deparam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Que recursos materiais, humanos e curriculares de mediação linguística estão/ deviam estar à disposição dos alunos imigrantes na escola?</b></li> <li>✓ <b>Que atividades, espaços e elementos da comunidade educativa promotores da inclusão social de alunos imigrantes existem/ deviam existir na escola?</b></li> <li>✓ <b>Que aspetos do currículo nacional constituem um obstáculo ao sucesso académico dos alunos imigrantes?</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a existência de recursos materiais (livros, dicionários, ementas de refeitório/bar, cartazes informativos, sinalética, materiais de apoio ao estudo, recursos educativos, meios de comunicação com o aluno/família do aluno), humanos (alunos e funcionários docentes e não docentes) e curriculares (disciplina de PLNM) de mediação linguística;</li> <li>• Identificar a existência de atividades, espaços e elementos da comunidade educativa promotores da inclusão social de alunos imigrantes;</li> <li>• Identificar os principais desafios no acesso ao currículo nacional (conhecimentos e competências necessários à realização das aprendizagens essenciais).</li> </ul>
<p><b>5. Conclusão da entrevista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a avaliação do(s) participante(s);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Qual a sua opinião sobre esta entrevista?</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre o trabalho;</li> <li>• Integrar informação adicional;</li> </ul>

Blocos	Objetivos específicos	Questões	Tópicos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obter informação adicional;</li> <li>• Agradecer participação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O que o agradou/ desagradou nesta experiência?</li> <li>✓ Deseja acrescentar algo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar agradecimento.</li> </ul>

## **Apêndices**

### **Apêndice I - Pedido de Colaboração de Diretores de Turma e Coordenadora de Educação Especial**

*Caro(a) colega direto(a) da turma X/ coordenadora do departamento de educação especial, O meu nome é Daniela Rainho e sou professora do Grupo 520 (Biologia e Geologia), na nossa escola.*

*No presente ano letivo, encontro-me a realizar uma dissertação com o tema "INCLUSÃO DE ALUNOS IMIGRANTES NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA".*

*Esta dissertação está a ser realizada no âmbito do 2º ano do mestrado em Gestão e Administração Escolar e tem como pergunta de partida "Quais as conceções sociais do corpo docente de uma escola de 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário sobre o processo de inclusão de alunos imigrantes na mesma?"*

*O objetivo desta investigação é conhecer as conceções sociais dos professores da escola sobre os desafios enfrentados por alunos, professores e escola no processo de inclusão de alunos imigrantes.*

*Mais concretamente, pretendo:*

- Conhecer as conceções sociais dos professores sobre os desafios linguísticos, sociais e educativos enfrentados pelos alunos imigrantes no ingresso no sistema de ensino português;*
- Conhecer as conceções sociais dos professores relativamente à aplicação das medidas de política educativa de educação inclusiva;*
- Conhecer as conceções sociais dos professores quanto à adequação das condições e práticas da escola ao processo de inclusão de alunos imigrantes, tendo em conta a sua autonomia e Projeto Educativo.*

*Para alcançar os dois primeiros objetivos específicos da minha investigação, gostava de contar com a sua colaboração, (uma vez que a sua turma é a turma de 10/11/12º ano com maior número de alunos imigrantes).*

*Assim, questiono a sua disponibilidade para, **de forma anónima e confidencial**, me facultar uma breve entrevista presencial (na qual colocarei apenas 4 questões sobre possíveis medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, aquisição da língua portuguesa, inclusão social e acesso ao currículo português destes alunos). O objetivo não é conhecer as práticas atuais, mas sim identificar que práticas poderiam, na sua opinião, ser adequadas à realidade dos nossos alunos.*

*O papel do diretor de turma nas várias dimensões da vida escolar dos alunos/ O papel da equipa de educação inclusiva na promoção da equidade e igualdade de oportunidades é único*

*e fundamental para o delineamento de estratégias de sucesso, pelo que agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração!*

*Penso que esta entrevista terá uma duração de cerca de 30 a 60 minutos, pelo que estou à sua disposição para agendarmos uma data/hora que lhe seja mais conveniente. (Talvez no seu horário de atendimento, num dia em que não tenha nenhum EE agendado?)*

*Agradeço desde já a atenção dispensada.*

*Melhores cumprimentos, Daniela Rainho*

## **Apêndice II - Pedido de Colaboração de Coordenadores de Departamento e de Diretores de Turma**

*Cara(o) colega coordenador(a) do departamento de Línguas/Ciências Sociais/Matemática e Ciências Experimentais/Expressões / de Diretores de Turma,*

*O meu nome é Daniela Rainho e sou professora do Grupo 520 (Biologia e Geologia), na nossa escola.*

*No presente ano letivo, encontro-me a realizar uma dissertação com o tema "INCLUSÃO DE ALUNOS IMIGRANTES NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA".*

*Esta dissertação está a ser realizada no âmbito do 2º ano do mestrado em Gestão e Administração Escolar e tem como pergunta de partida "Quais as conceções sociais do corpo docente de uma escola de 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário sobre o processo de inclusão de alunos imigrantes na mesma?"*

*O objetivo desta investigação é conhecer a as conceções sociais dos professores da escola sobre os desafios enfrentados por alunos, professores e escola no processo de inclusão de alunos imigrantes.*

*Mais concretamente, pretendo:*

- *Conhecer as conceções sociais dos professores sobre os desafios linguísticos, sociais e educativos enfrentados pelos alunos imigrantes no ingresso no sistema de ensino português;*
- *Conhecer as conceções sociais dos professores relativamente à aplicação das medidas de política educativa de educação inclusiva;*
- *Conhecer as conceções sociais dos professores quanto à adequação das condições e práticas da escola ao processo de inclusão de alunos imigrantes, tendo em conta a sua autonomia e Projeto Educativo.*

*Para alcançar o terceiro objetivo específico da minha investigação, gostava de contar com a sua colaboração.*

*Assim, questiono a sua disponibilidade para, **de forma anónima e confidencial**, me facultar uma breve entrevista presencial (na qual colocarei apenas 6 questões sobre aspetos da escola que considera que são/ poderiam ser promotores do processo de inclusão destes alunos).*

*A visão pedagógica e interdisciplinar do coordenador de departamento/ A visão de articulação das atividades letivas do coordenador de diretores de turma é única e fundamental para o delineamento de estratégias de sucesso, pelo que agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração!*

*Penso que esta entrevista terá uma duração de cerca de 30 a 60 minutos, pelo que estou à sua disposição para agendarmos uma data/hora que lhe seja mais conveniente.*

*Agradeço desde já a atenção dispensada.*

*Melhores cumprimentos,*

*Daniela Rainho*

### **Apêndice III – Transcrição da Entrevista realizada à diretora de turma do 10º ano**

**Investigadora:**

Antes de mais, perguntava-te a tua faixa etária. Entre os 20 e os 30, 31 e 40, 41 e 50...?

**Entrevistada:**

51-60 anos.

**Investigadora:**

Há quantos anos estás na escola e há quanto anos ocupas o cargo de diretora de turma?

**Entrevistada:**

1 ano. Já sou diretora de turma há 28 anos.

**Investigadora:**

Qual é o teu grupo disciplinar?

**Entrevistada:**

Grupo de português, grupo 300.

**Investigadora:**

Que medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são/deviam ser aplicadas aos alunos imigrantes da tua direção de turma?

**Entrevistada:**

Eu comecei no público, depois tive 20 e tal anos num colégio e agora regressei. Portanto, isto não havia, é uma realidade que eu estou agora a conhecer. Tenho a minha perspetiva. Simplesmente acho que inclusão... Isto não é inclusão!

**Investigadora:**

O que é que para ti era uma inclusão, para estes alunos?

**Entrevistada:**

Não faço a menor ideia, porque eu não tenho pensado sobre o assunto. Sou sincera. Não tenho pensado, porque não tenho precisado muito de o fazer. Os dois anos letivos anteriores eu estive numa escola T.E.I.P. Não precisei de fazer inclusão, porque a própria escola é inclusiva. Portanto, nós não temos lá é alunos que não pertencem àqueles grupos. E portanto, todo trabalho que nós fazemos é um trabalho semelhante ao que eu faço aqui, por exemplo, com uma turma de sétimo ano ou do secundário. Só que depois o que acontece é que a nível dos critérios de avaliação e os próprios elementos de avaliação nós adaptamos mais. Portanto, não se vive apenas do teste, embora também não seja, mas tentamos ir mais ao encontro, ter o teste certo, mas criar outros elementos de avaliação que, para já, que os cativem. Porque são miúdos de uma realidade diferente e, portanto, muitos têm de conhecer e adaptar-se. E é um processo difícil e isso eu vi.

**Investigadora:**

Realizavas esse processo sozinha ou em equipa?

**Entrevistada:**

Fazia sozinha. Quer dizer, tínhamos um grupo disciplinar, mas depois evidentemente que cada uma de nós adaptava também, porque depois também as turmas são sempre muito heterogéneas, porque misturam muito. Por exemplo, ali são os alunos africanos que, mesmo entre eles, não se entendem, dependendo de onde vêm. E, portanto, temos de gerir e adaptar. Depois há uns que conseguem falar o português, por estar nas escolas portuguesas e vieram para cá. Outros, pura e simplesmente, não. Portanto, vêm muito com o crioulo e têm de ter o PLNM.

**Investigadora:**

Sendo de PALOP, têm acesso ao PLNM?

**Entrevistada:**

É assim, dependendo de onde eles vêm, fazem um teste posicionamento e depois são colocados e vão tendo esse português. Só que depois nas outras disciplinas eles não têm PLNM. Portanto, depois as ciências, matemática, história e geografia, eles estão na turma. E, portanto, as dificuldades que eles têm no português nos primeiros anos vai refletir-se, porque como é óbvio, quando eles não dominam a língua nas outras disciplinas, eles também não vão conseguir fazer.

**Investigadora:**

Então no fundo estás aqui a falar de uma medida seletiva, percursos curriculares diferenciados.

**Entrevistada:**

Precisamente. É assim, eles já têm, já está previsto. Muitas vezes, há determinadas disciplinas que entre aspas são sacrificadas na carga horária. Vão-se buscar horas a certas disciplinas para o PLNM, para eles terem mais horas de português, para agilizar a aprendizagem daquilo que são as bases. Aí faz sentido, faz sentido. Numa disciplina, em vez de terem 3 tempos, têm um.

**Investigadora:**

Isso depois implica adequações no processo de avaliação final?

**Entrevistada:**

Acabam por ter, sim. Mas são os professores dessas disciplinas que, quando estão com eles, eles próprios já têm de adequar os instrumentos de avaliação, para eles terem esses resultados. Isso está previsto. Passa, precisamente, por criar, por lhes dar atividades, tarefas, trabalhos, que serão, para já mais próximos da idade deles, e às vezes isso não acontece. E, portanto, eles desligam. Tentar fazer a transição entre aquilo que é a nossa realidade, a língua,

a cultura e as referências que eles não têm. Portanto, tentar fazer ali um meio-termo, entre a nossa que eles têm de conhecer, mas fazer a ponte com a deles. Partir da deles para a nossa e isso nem sempre é feito. Embora ali naquela escola T.E.I.P. isso seja feito, é verdade. Aquilo às vezes é do momento. Eu cheguei a dar aula a desenhar, eu desenhava no quadro, para eles perceberem mesmo às vezes a própria história. Nós não tínhamos ali uma regra, nem tínhamos um manual com: nesta situação, o professor pode... É que fica mesmo... depende da sensibilidade e da leitura do professor. O que eu fazia, por exemplo, com uma turma, já não podia fazer com a outra.

**Investigadora:**

Mas não eram trabalhos escritos?

**Entrevistada:**

São trabalhos escritos depois, quando eles já dominam a língua, quando já estão no português regular. Mas tem de ser sempre trabalhos muito práticos. Apresentações, por exemplo irem à procura, em poemas, de palavras. Começarem naquela página a ir ligando palavras para criar uma frase que tenha, por exemplo, uma lição de moral. Ou que lhes diga algo. E depois ilustrarem o resto da página, de acordo com a frase. Isso eles gostam, porque, para já, têm de ler aquela página para tentar perceber o que é que lá está. E, portanto, tem a leitura, tem o vocabulário. Depois, lá está, então agora vamos lá articular as palavras, a unidade de sentido, criar uma frase ou duas. E depois a parte da ilustração, porque eles precisam disso, eles gostam. Por exemplo, fazia isso. Cheguei a fazer, por exemplo, na poesia. Por exemplo, poemas de Camões, aquilo era um pesadelo, não é? E, portanto, aquilo que eu fiz com eles foi, num poema, analisávamos na aula e depois eles tiveram de escrever um poema a partir daquelas ideias principais, daquilo que era a mensagem do poema, eles escreverem um poema. Nem sempre tinha de ter aquela rima, mas, que fosse parecido ao original. Levava tempo, obrigava a perceber, mas eles tinham de perceber, iam conjugando as palavras, articulando. Começavam a ver as rimas, esta palavra não dá. Portanto, lá iam interiorizando. E depois fazíamos quadros. Eu levava muitos materiais, mas não interessa. Então, eles trabalhavam em grupo, depois fazíamos um quadro com o poema original, depois o poema deles e depois com trabalhos manuais, molduras, coisas muito giras. Fazer exposições. Estes alunos, que nós temos de trazer para nós, o trabalho não pode ser muito teórico. Se nós vamos a teoria, uma exposição da matéria, eles fogem completamente. Primeiro porque têm dificuldades e depois porque muitas vezes a preocupação deles, sinceramente, não é o conhecimento. É fazer, porque têm de ali estar. E, portanto, estar ali é um sacrifício. Portanto, eles vão à escola para brincar e para estar com os colegas e não para aprender. Agora, evidentemente que nós também não podemos, não posso estar a trabalhar com 10 alunos na turma e tenho 5 ou 6 que estão nessa situação. Eu não posso ignorá-los.

Portanto, as atividades têm de ir muito ao encontro disto, têm de ser práticas. Música, trabalhar muito com a música. Por exemplo, trazer as músicas também deles. Pô-los a dançar, eles dançaram. Uma vez pedi para eles, com um texto, uma história, uma obra que nós demos, eles depois irem à procura nas danças típicas deles. Virem buscar uma dança, escolherem uma música e adaptarem a história. E depois vinham vestidos como era usual lá na tribo, alguns eram mesmo tribais. Coisas muito giras. Lá vinham elas, as meninas, todas muito engraçadas e faziam. Tem de ser este tipo de trabalho, tem de ser muito prático, mas inicialmente temos de ir buscar muito também a referência deles. Porque senão, se nos esquecermos e entre aspas pomos a nossa, eles não têm qualquer afinidade.

**Investigadora:**

Isso é mais fácil numa turma com mais alunos nessa situação?

**Entrevistada:**

É mais fácil nesses contextos.

**Investigadora:**

Devíamos ter turmas só com imigrantes?

**Entrevistada:**

Pois, não sei. Numa escola como aquela escola T.E.I.P., o público é este. Os meninos de etnia cigana, por exemplo, eles não se entendem uns com os outros, mas eles estão misturados. Portanto, outro problema, gerir os meninos africanos com os meninos da etnia cigana. Eles não se dão uns com os outros. Não dá. Aquilo é muito complicado. Primeiro é mostrar-lhes que eles têm de conviver, saber conviver, respeitar. Portanto, conhecer as diferenças. Momentos em que vamos lá partilhar aspetos, nesta situação o que é que vocês fariam? O que é que vocês podem fazer? O que é que não podem? Dar o conhecimento. Assembleias de turma era maravilhoso. As aulas de português às vezes eram para isto, mas tinha de ser. Portanto, pô-los a conhecer a realidade do outro e depois perceber que eles são diferentes, mas que podem coexistir. Isto é um trabalho, os trabalhos de grupo. Às vezes com algumas limitações. Por exemplo, nos meninos ciganos, as meninas não podem estar com os rapazes, o que já criava ali uma particularidade. Depois eram os de Cabo Verde, que não podiam estar com os da Guiné. Portanto, nós tínhamos de saber. E mesmo em Cabo Verde, entre eles também não se entendem. Por exemplo, o que é que eu estou na fiz com eles? Levá-los a outras realidades. Muitos daqueles meninos não conhecem nada. Por exemplo, eu trabalhei em parceria com uma colega do Liceu do Bocage, em Setúbal. Ela tem um clube de latim e ela veio com um grupo de alunos dela, básico e secundário, dar uma aula de cultura clássica. Porque eu também fazia, eu também trazia muita cultura clássica, latim e a história para eles. Até às vezes para o português, para perceber uma coisa que eles não sabiam. Agora vamos lá ver, o que é que vocês têm de mitologia? Eles também têm. Olha então este Deus que é

assim, vocês não têm nenhum parecido? Ah, temos ou não sei quê. Então, às vezes podia depois fazer umas coisas muito simples daquela entidade divina com um deles. Tem de ser muito assim. Portanto, vieram esses alunos, eles receberam, estiveram lá alguns materiais, andaram a mostrar a escola e depois eu fui com os meus ao liceu. O que é que eles foram fazer? Um desfile de trajes africanos, meninos e meninas, maravilhosos. Criaram uma apresentação em que eles, portanto, sendo de países diferentes, foram falar dos seus países. A bandeira, a história, com pintura, com tudo muito bonito, gastronomia. Tudo assim muito bem. Com o seu desfile, partilharam aquilo que é o mundo deles, com os mais velhos do liceu de Setúbal. Há muito esta tendência de os isolar ou de pensar que eles não sabem estar. Eles sabem estar e sabem ser, mas isso só pode acontecer depois de eu os ter comigo. Enquanto eu não os tiver comigo... Porque eles também às vezes sentem, como eu também percebi, que normalmente eles estão à parte. E faz-se questão de os deixar à parte. Eles não são capazes, são fraquinhos, não têm objetivos. Portanto, é o suficiente. E não, porque é na escola que eles podem, precisamente, ter uma vida diferente das mães, que saíam às 4 da manhã para Lisboa para as limpezas e chegavam a casa às 11 da noite.

**Investigadora:**

Que recursos materiais, humanos e curriculares de mediação linguística estão/ deviam estar à disposição dos alunos imigrantes na escola?

**Entrevistada:**

Tudo. Mas pronto, nós também podemos ir para a rua dar aulas. Eu ia dar aulas para a rua, às vezes eles traziam almofadinhas e fazíamos almofadinhas, estávamos no chão em círculo, íamos lendo e contando histórias e adaptando. Se a escola tiver mais uma ou duas salas de aula, que sejam para atividades muito mais direcionadas a estes alunos.

**Investigadora:**

Que matérias colocavas nessa sala?

**Entrevistada:**

Eu não sou muito de tecnologias, eu sou velho do restelo. Portanto, eu acho que a questão do papel e de trabalhar, de escrever, de desenhar, de cortar. Material para artes plásticas. Claro que também os computadores para fazer pesquisa, certamente, mas não ia muito para as tecnologias. Pessoas...depende de quem possa lá estar.

**Investigadora:**

Faz sentido um mediador ou o professor consegue fazer tudo?

**Entrevistada:**

O professor consegue, mas também não é suposto, não é? Senão fica muito sobrecarregado. O apoio humano seria alguém que pudesse também conhecer essa realidade, ou que

quisesse conhecer para depois ser também ali um apoio. É mais um elemento de apoio. Em aula, pontualmente sim. A tempo inteiro, não.

**Investigadora:**

O que pedir a esse mediador?

**Entrevistada:**

Primeiro, tinha de ver a pessoa, tinha de a ler. É que nem todas as pessoas são sensíveis. Eu posso querer desempenhar, mas posso não ter sensibilidade. Mas o não ter não quer dizer que eu não diga: Não. Pode não ser a minha afinidade, mas é isto que eu faço e vou. Outra coisa é o quanto baste, é o cumprir. Nestas áreas é preciso alguma atenção, mas esse mediador, no fundo, era um complemento ao trabalho. Era mais um braço que eu teria ali para me ajudar em determinadas atividades, porque depois é muito difícil para um professor, quando tem 28 alunos, ou 26, mesmo em grupo, chegar a todos. Fora da sala, só se fosse para, por exemplo, quase um apoio, mas que tivesse essa capacidade, essa competência, essa formação. Para ir também ajudando. A questão da língua, oral e escrita. E até a parte do cimento científico tem de lá estar.

**Investigadora:**

Que atividades, espaços e elementos da comunidade educativa promotores da inclusão social de alunos imigrantes existem/ deviam existir na escola?

Todas as atividades que constam do plano de atividades da escola são promotoras de inclusão social. Criar, por exemplo, os dias da cultura Africana. Esses dias da cultura da literatura. Um bocadinho da literatura, da gastronomia, das lendas. Eles gostam muito dessa parte. Pode haver música, roupas... É muito melhor ser uma coisa mais prática, do que propriamente o fazer os típicos cartazes e ninguém repara nos cartazes. Estar pela escola. Por exemplo, aqui no átrio dava, não é? Ir montando. Em que aí tinha uma música, tinha gastronomia, manequins que podiam ser pintalgados pela escola, ou colocar nas escadas. Por exemplo, na escola T.E.I.P., a escola nem sequer agora telhado tem. Nós criávamos, usávamos as escadas, uma parte do átrio central. Vale tudo. Não é um ambiente muito fácil, a questão da violência entre eles e a agressividade. Eles são muito reativos, são muito tribais. É uma escola TEIP.

**Investigadora:**

Com muitos alunos imigrantes?

**Entrevistada:**

Muitos já nasceram cá, mas estão isolados.

**Investigadora:**

Que aspetos do currículo nacional constituem um obstáculo ao sucesso académico dos alunos imigrantes?

**Entrevistada:**

Neste momento nenhum. Os alunos que eu tenho são alunos que trabalham perfeitamente. Quando assim não é, nós temos adequações.

**Investigadora:**

E a nível de exames nacionais?

**Entrevistada:**

Alunos com dificuldades, normalmente ficam pelo nono ano. Depois também não conseguem o secundário, os pais não têm condições financeiras. E também não têm grandes objetivos para eles. Mesmo que vão fazendo, nenhum deles quer ir para a faculdade, porque não podem.

**Investigadora:**

Existem soluções. Podiam ser trabalhadores-estudantes.

**Entrevistada:**

As faculdades, na maior parte das vezes, não querem lá estes alunos. Depois, estes miúdos mesmo para trabalhar, não sei até que ponto é que depois eles vão ter aquela resiliência de estar a trabalhar. Eles não têm grandes objetivos, não têm mesmo. Portanto, há um ou dois que querem ir. A maior parte é para ter o 12º feito. Ou vão para um curso profissional e aí sim, eles conseguem agarrar. Se for a nível de ensino profissional, acredito que sim. Aliás, eu creio que é claramente o caminho que a maior parte deles escolhe.

**Investigadora:**

Para esses alunos imigrantes, achas que tem de ser um currículo mais prático e mais direcionado para o mercado de trabalho?

**Entrevistada:**

Se for mais direcionado ao mercado de trabalho, mais prático e eles poderem depois seguir o caminho deles, isso é mais fácil. É o caminho. Se for a via do ensino regular, não. Porquê? Porque se houve adequações no ensino básico, se houve ali uma simplificação, eles não têm os conhecimentos, eles não têm o raciocínio que é suposto ter, porque não está lá a 100%. Eles não têm os conhecimentos a nível científico. Portanto, eles chegam ao secundário, não conseguem. Por muito que os professores possam voltar a fazer e é o que fazem, já não podem fazer tanto, que eles têm exames nacionais. Se querem seguir. Por muito que vão fazendo, eles são muito medianos, eles não conseguem. Portanto, quando fazem o exame, eles não vão para a faculdade, porque eles terminam as disciplinas com 10, 11 e 12 e chegam ao exame e tiram 1, 2 e 3. Eu sei, que estive lá dois anos.

**Investigadora:**

Os alunos desta escola estão bem integrados do ponto de vista académico?

**Entrevistada:**

Sim. Agora, estão é nas áreas erradas. Eu acho que aqui é uma questão só de vocação, da área que escolheram não se identificarem. Mas estudam, trabalham. Tenho um que está muito desencantado, porque não é esta a área. Portanto, vai mudar no próximo ano. Aqui na escola é mais isso, não terem essa afinidade ou terem perdido a afinidade com a área que escolheram e, portanto, vão mudar no próximo ano.

**Investigadora:**

Então, pelo menos do ponto de vista social, estes miúdos estão bem integrados na turma?

**Entrevistada:**

Estes estão. Mas também, foi o trabalho foi feito nesse sentido.

**Investigadora:**

Que trabalho?

**Entrevistada:**

É o falar com os colegas e explicar-lhes que temos de ir ao encontro deles. Por exemplo, a melhor forma de eles interiorizarem a nossa língua, é se falarmos com eles. São vocês que têm de ir ter com o colega, levarem-no no intervalo, como quem não quer. E ele vai ouvindo, vocês vão dizendo. Temos de trabalhar os nossos. Quando assim é, eles vão gostar. É normal. Portanto, o trabalho tem de ser feito com os nossos, para eles estarem com eles. Por exemplo, num trabalho de grupo. Terem cuidado quando estão a formar os grupos de fazerem logo sinal para os incluir. Não esperar, porque senão como é óbvio o colega vai ficar. Temos de estar atentos, na forma como ele está sentado, quando é os trabalhos... Depois a própria questão da curiosidade, perguntem lá como é que eles fazem, como é que eram lá na escola. Eu tenho um aluno meu que é muito fechado e esse trabalho foi feito, porque eles não o viam. Ele fechava-se e ele percebe português, mas eles não o viam. E eles não era por mal, é porque era mesmo assim, tinham a vida deles, as rotinas e iam-se embora. E eu disse-lhes: “Oh meninos, mesmo quando estavam a falar, ele estava ali. Não estão a ver o vosso colega ali sozinho?”. E eles respondiam: “Oh professora, não, ele poe-se à parte”. E eu perguntei: “E já tentaram pensar um pouquinho sobre o porquê dele se for à parte? Quer dizer, vocês... toca e juntam-se todos, põem-se todos num canto da sala. Que querem que ele faça, se ele já é reservado? Ele não vai pegar nele e não vem para o pé de vós. Ele vai ficar no canto. São vocês que “olha, vem para aqui” ou, se vão a algum lado, levem-no”. O trabalho tem de ser feito pelo adulto e tem de ser feito depois com o grupo, para esses alunos. E ele agora até já fala demais, já está muito à vontade. Já disse que despertou para a vida, viu a luz. Está desvairado, já lhe disse ainda bem que o ano está a acabar. Mas antes assim, deixá-lo ir.

## **Apêndice IV – Transcrição da Entrevista realizada à diretora de turma do 11º ano**

**Investigadora:**

Antes de mais, perguntava-te a tua faixa etária. Entre os 20 e os 30, 31 e 40, 41 e 50...?

**Entrevistada:**

41-50 anos.

**Investigadora:**

Há quantos anos estás na escola e há quanto anos ocupas o cargo de diretora de turma?

**Entrevistada:**

Este é o primeiro ano. Sou DT há 6 anos.

**Investigadora:**

Qual é o teu grupo disciplinar?

**Entrevistada:**

Grupo de filosofia.

**Investigadora:**

Que medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são/deviam ser aplicadas aos alunos imigrantes da tua direção de turma?

**Entrevistada:**

Daquilo que me é dado observar nesta turma em particular, os alunos que eu tenho que são de nacionalidade estrangeira são 3. Primeiro, é uma aluna brasileira e ela integrou o ensino português em setembro de 2024 e em dezembro de 2024 abandonou o ensino português. Ela veio com a família toda, vieram para Portugal e ela tinha uma outra irmã a estudar aqui também nesta escola, no ensino básico. Vieram todos ao mesmo tempo e o que é que aconteceu? A integração da minha aluna, com o bom empenho da parte dela, até estava a correr dentro da normalidade. Sentíamos que era uma aluna estrangeira e, portanto, a questão da língua, ainda que fosse uma língua muito próxima, colocava-se, porque teoricamente nós tendemos a olhar como sendo igual, mas este igual é muito relativo. No contexto de escola, tem muitas diferenças, porque a linguagem técnica é difícil. Para além de que estamos a falar de um país que tem um tamanho gigante e, quando nós pensamos em Brasil, pensamos nas grandes cidades. Neste caso, era uma aluna que não vinha da grande cidade e, portanto, o choque era significativo. A família dela percebeu que a adaptação não estava a correr bem, penso que o contexto exterior à escola teve um peso muito significativo na decisão e, portanto, decidiram abandonar Portugal e voltaram para o Brasil. Voltaram todos. A aluna disse-me que a integração da irmã não estava a correr tão bem.

**Investigadora:**

Que medidas é que achas que podiam ter ajudado esta miúda?

**Entrevistada:**

Olha, eu acho que estratégias como permitir-lhes o uso de novas tecnologias, nomeadamente, poderem usar um Google tradutor, poderem ter testes ou ter recursos elaborados com uma linguagem mais acessível, pois mesmo quem fala português... passa mais ou menos por aí. Também tenho uma aluna que é romena, mas ela já está cá há muito tempo e as dificuldades que ela revela em contexto escolar não se prendem com a questão linguística, mas prendem-se com questões estruturais familiares. Eu acho que ela fez a escola toda cá. As dificuldades dela prendem-se com o facto do percurso escolar dela ser um bocado atribulado. Estamos a falar de uma aluna maior, mas estamos a falar de uma aluna que está institucionalizada e há todo um contexto em torno da escola que não é propício. O que eu acho é que é necessário nós repensarmos o modo como estamos a fazer integração destes alunos. O que nós estamos a fazer é: os alunos chegam e, numa lógica de inclusão, nós colocamos numa turma. No meio da turma, se ele não for um aluno que dê problemas, nós acabamos por nos esquecer um bocadinho de que aquele aluno precisa de um foco especial. Tal como acontece muitas vezes em algumas faculdades, em que têm 1 ano zero de preparação, também aqui seria vantajoso para o aluno dar-lhe este ano zero para eles melhorarem as suas competências linguísticas e conseguirem despertar para algumas competências técnicas que possam ser pedidas.

**Investigadora:**

Em termos de aquisição linguística, que recursos materiais, humanos e curriculares ajudariam estes alunos?

**Entrevistada:**

Eu acho que é necessário repensar qui estes recursos humanos da educação e conseguirmos ter um, se calhar um perfil diferente, que vá ao encontro desta necessidade.

**Investigadora:**

E tu achas que faz sentido uma pessoa específica para a integração destes alunos imigrantes? Achas que deve passar pelo professor?

**Entrevistada:**

Acho que não tem que ser um professor, eu acho que tem de ser alguém que articule com a escola, sim. Alguém que saiba o que é que é esperado daquele aluno quando ele integrar uma turma, mas tem de ser uma pessoa que, em termos de competências linguísticas por exemplo, consiga ser ali um elo de ligação.

**Investigadora:**

Então um mediador linguístico fazia-te sentido? Podia não ser um professor?

**Entrevistada:**

Fazia. Não vejo problema de não ser um professor.

**Investigadora:**

E em termos de currículo? É necessário repensar disciplinas, tendo em mente o processo de aquisição linguística?

**Entrevistada:**

Provavelmente sim.

**Investigadora:**

Alguma disciplina em particular?

**Entrevistada:**

Acho que quase todas. Eu acho que, das duas uma, ou os professores passam a ter competências linguísticas, que na maior parte dos casos não têm, ou então o aluno só pode ir para uma sala de aula quando domina a língua.

**Investigadora:**

Que atividades, espaços e elementos da comunidade educativa promotores da inclusão social de alunos imigrantes existem/ deviam existir na escola?

**Entrevistada:**

Se calhar nós podemos usar alguns tempos que a escola trabalha. Estou a pensar, por exemplo, na componente da cidadania. Em vez de andarmos aí a criar projetos que às vezes temos extrema dificuldade em envolver os alunos, porque eles não estão motivados para as ideias que nós queremos que eles desenvolvam, criarmos espaços de convívio em que as pessoas estão de facto a conviver. Esse convívio pode passar por, imagino, uma sala de convívio em que as pessoas estão ali e vão.

**Investigadora:**

Só para eles?

**Entrevistada:**

Para todos.

**Investigadora:**

E como se garante a presença destes alunos em particular?

**Entrevistada:**

Se calhar um bom mediador para a existência desses espaços podem ser as associações de estudantes, que muitas vezes não são devidamente dinamizadas, mas podiam ser aqui um elo de ligação interessante entre a escola, um projeto da escola, e os alunos.

**Investigadora:**

E atividades específicas?

**Entrevistada:**

Eu acho que as visitas de estudo ainda não são atividades que vão ao encontro destas necessidades. Por exemplo, o ano passado eu estava numa escola onde haviam alguns

alunos da comunidade islâmica. Não tenho notícia de algum dia ter havido uma visita de estudo onde os miúdos foram visitar a Mesquita de Lisboa. Podia ter acontecido e tenho a certeza que era um sítio que tinha abertura para receber e para explicar. Os alunos vão a outros sítios, mais longe, mais caros, mais arriscados.

**Investigadora:**

Que aspetos do currículo nacional constituem um obstáculo ao sucesso académico dos alunos imigrantes?

**Entrevistada:**

Em termos de diferenças de currículo, a notícia que eu tenho é a informação que me chega de outros professores que tem que ver com o processo de equivalência. Há um processo de equivalência que é feito cumprindo a lei mas... tem mais a ver com a idade e o ano letivo. Mas, quer nós queiramos, quer não, as disciplinas acabam por ter precedências, não é? Porque há um conjunto de conteúdos que é preciso dominar para conseguires avançar mais à frente. Estes alunos depois não terem essas precedências, esses pré-requisitos da disciplina...

## **Apêndice V – Transcrição da Entrevista realizada ao diretor de turma do 12º ano**

**Investigadora:**

Antes de mais, perguntava-te a tua faixa etária. Entre os 20 e os 30, 31 e 40, 41 e 50...?

**Entrevistado:**

60 anos.

**Investigadora:**

Há quantos anos estás na escola e há quanto anos ocupas o cargo de diretor de turma?

**Entrevistado:**

32 anos. Sou DT há 30 anos.

**Investigadora:**

Qual é o teu grupo disciplinar?

**Entrevistado:**

Grupo de português, grupo 300.

**Investigadora:**

Que medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são/deviam ser aplicadas aos alunos imigrantes da tua direção de turma?

**Entrevistado:**

Bem, um apoio individualizado na área de português. É talvez a área mais premente. Portanto, se eles tivessem no próprio horário 1 hora semanal ou 2 para desenvolverem a competência linguística, isso poderia ser vantajoso. Para aqueles alunos que têm mais dificuldade na língua portuguesa, porque há uns que, no caso dos alunos oriundos do Brasil, isso não se coloca muito. As falhas aí parecem ser de outro nível.

**Investigadora:**

De que tipo?

**Entrevistado:**

Pré-requisitos. Portanto, diferenças entre sistemas de ensino. Isso é o que eu noto mais nos alunos brasileiros. Onde se nota maior diferença é mesmo nos alunos de origem africana. Isso aí é que, portanto, noto que... Eles têm uma grande falta de pré-requisitos, têm um fraco domínio da língua. Eu só tenho noção aqui da área do português.

**Investigadora:**

Em termos de medidas seletivas, achas que dá para perceber necessidades?

**Entrevistado:**

Eu tenho fundamentalmente alunos brasileiros, africanos e do Leste. Mas esses alunos que eu tenho de leste já estão, digamos, mais integrados, porque já estão há mais tempo. Isto é, já fizeram a escolaridade quase toda cá.

**Investigadora:**

Essa maior integração é uma questão de tempo ou já trazem mais pré-requisitos?

**Entrevistado:**

Possivelmente sim. Estão mais integrados, alguns já frequentaram a escola primária cá. Isso ajuda muito. Isso foi dessa leva de imigração da Ucrânia e da Moldávia, que houve aqui há tempos.

**Investigadora:**

Se esses alunos tivessem dificuldades específicas, para além do facto de serem imigrantes, tu conseguias identificá-las? Ou o facto de eles serem imigrantes pode mascarar essas dificuldades?

**Entrevistado:**

Não, penso que não. Também encontramos alunos imigrantes com necessidades educativas especiais. Isso é claro.

**Investigadora:**

Em termos de recursos materiais, o que é que tu achas que podia ajudar estes miúdos?

**Entrevistado:**

Eu acho que o que falta não são recursos. É a vontade de os utilizarem, da parte deles. Isto também parte da família, porque repara, eu tenho conhecimento de casos em que, de famílias do Leste, em que eles ouvem as notícias em família em português. Fazem esse esforço, portanto, à hora do jantar ouvem na televisão as notícias. Leem jornais. Portanto, se houver esse esforço de interpretação, acho que tudo se torna mais fácil.

**Investigadora:**

E aqui na escola, do ponto de vista material, o que poderia ajudar o professor na sala de aula, a lidar com aqueles miúdos?

**Entrevistado:**

Não sei se será por aí. Porque, repara, também os meus estão no 12º. Os que eu tenho, eles todos falam português e vão fazer o exame regular. Não são de PLNM, estes alunos.

**Investigadora:**

Em termos humanos, o que poderia ajudar estes alunos?

**Entrevistado:**

O professor de apoio na língua. Pronto... E depois cada caso é um caso. Tenho um aluno que tem é mesmo dificuldade de socialização, mas não sei se isso advém do facto dele ser imigrante ou não, não é? Nós também temos portugueses assim. Não podemos garantir isso. Ele tem muitas dificuldades em relacionar-se com as pessoas, mas...

**Investigadora:**

Pode ser uma questão cultural?

**Entrevistado:**

Não, acho que não.

**Investigadora:**

E em termos de currículo? Por exemplo, disciplinas. Achas que estes miúdos precisavam, para além do tal apoio, de alguma disciplina à parte? Coisas que tu percebas que eles não traziam do currículo deles e que têm sido uma barreira para o nosso currículo.

**Entrevistado:**

Não.

**Investigadora:**

Então em termos de inclusão social, que tipo de atividades, espaços ou elementos da comunidade educativa é que tu achas que podiam ajudar esses alunos?

**Entrevistado:**

Um centro de atividades, por aí. Algo assim desse género. Se bem que volto a dizer, os alunos que eu tenho não chegaram agora. Já cá estão há algum tempo. Estão integrados a esse nível.

**Investigadora:**

E identificas nesses alunos bem integrados alguma característica promotora dessa integração tão bem-sucedida?

**Entrevistado:**

É o feitio deles. Eu também não os conheço há muito tempo. Eu conheci-os o ano passado. Alguns. Outros são mesmo novos para mim. Às vezes é a própria personalidade da pessoa que leva a essa integração.

**Investigadora:**

E achas que eles podiam ser um elemento-chave na integração de alunos novos?

**Entrevistado:**

Sim, isso era importante. Podiam fazer parte de um projeto de integração, claramente.

**Investigadora:**

Da nossa parte, professores e funcionários, achas que fazia sentido nós entrarmos nesse processo de integração social dos miúdos?

**Entrevistado:**

Quer dizer... Não, não há necessidade disso nesta faixa etária. Para integrar, eles sentem-se melhor, certamente, com os pares deles.

**Investigadora:**

Em termos de currículo, não achas que existam então muitos obstáculos para estes alunos?

**Entrevistado:**

Não.

**Investigadora:**

Quando olhas para a nossa escola, achas que temos uma cultura de escola multicultural?  
Que dinâmicas promovem a interculturalidade?

**Entrevistado:**

Há algumas atividades que promovem essa interculturalidade. No caso da disciplina de português, o Dia da Língua Materna, por exemplo. Tem havido todos os anos algumas atividades em que os alunos apresentam, portanto, aspetos da sua cultura. Sobretudo falantes de português, mas também de outros países.

**Investigadora:**

Em que é que consiste esse dia?

**Entrevistado:**

Eles fazem muitas vezes uma apresentação no auditório, com declamação de poemas e com leituras relativas a vários aspetos culturais do seu país. Para todos os anos letivos. Isso também é promovido às vezes pelos colegas e pronto... Nem todos participam, obviamente. Há muitos miúdos que não querem participar por alguma vergonha. É como te digo, eles estão integrados. Têm muitas dificuldades porque também a turma no geral é muito fraca, não é? E eles também, possivelmente, não fazem intenção de prosseguir uma via académica.

## **Apêndice VI – Transcrição da Entrevista realizada à coordenadora do departamento de educação especial**

### **Investigadora:**

Antes de mais, perguntava-te a tua faixa etária. Entre os 20 e os 30, 31 e 40, 41 e 50...?

### **Entrevistada:**

55 anos.

### **Investigadora:**

Há quantos anos estás na escola? Ou no cargo de coordenadora da Equipa de Educação Especial, se calhar é mais importante.

### **Entrevistada:**

Desde 2018... portanto, já vou para o sétimo ano. Não sempre como coordenadora da educação especial. Não iniciei como tal, mas sim ao fim de 3 meses.

### **Investigadora:**

Olha, a primeira pergunta é de que medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão é que tu achas que estes miúdos beneficiariam?

### **Entrevistada:**

Se houver um compromisso maior nas aprendizagens, podemos até ir às seletivas como antecipação e reforço das aprendizagens, onde entram os apoios disciplinares. Eles podem vir com lacunas ao nível da aprendizagem. Do Brasil, por exemplo, chegam cá e nunca tiveram físico-química. Se chegam no nono ano e nunca tiveram físico-química, então se calhar um reforço de um apoio disciplinar (e o apoio disciplinar entra nesta medida de antecipação), que já é seletiva, pode ajudar estes alunos a fortalecer aqui os conhecimentos de física.

### **Investigadora:**

Não há uma antecipação nas medidas universais? Ou isso não é antecipação e reforço de aprendizagens?

### **Entrevistada:**

Nas medidas universais, penso que será uma coisa mais ligeira que pode ser feita, por exemplo, por um professor. Não quer dizer que este também não seja feito pelo professor. Mas isso é qualquer coisa como disponibilizar apontamentos, até podes antecipar uma ficha de exercícios para ele, ou reforçar depois. Aqui entra mais no âmbito dos apoios que podem ser para além do da sala de aula, disponibilizados para os alunos terem uma coisa mais intensiva e mais centrada. O professor da própria disciplina pode fazer esse papel, mas também ter colegas disciplinares a colmatar as lacunas que possam existir. Para estes alunos, faria sentido fundamentalmente na parte curricular que eles não trazem consolidada.

**Investigadora:**

Em que parte curricular sentes mais isso, para além da língua?

**Entrevistada:**

A lei diz que, quem vem dos países de língua oficial portuguesa, não tem direito ao P.L.N.M. e o facto é que muitos eles falam crioulo.

**Investigadora:**

Tu achas que essa proximidade linguística de facto é real? Estou a pensar, por exemplo, nos brasileiros. Supostamente falam português e eu tenho dificuldades em perceber algumas vezes.

**Entrevistada:**

Tal como nós, às vezes eles falam muito rápido e aquele português do Brasil mais típico. Se falarem muito rápido nós também temos dificuldades em percebê-los e eles têm muita dificuldade também, se nós acelerarmos muito o nosso ritmo. Apesar dos brasileiros serem aqueles que ainda hoje nos percebem melhor. Mas os outros falam muito em casa e às vezes só falam crioulo. Apesar de terem a língua na escola, eles no seu dia a dia só crioulo e isso é uma dificuldade imensa. A exigência que depois, por exemplo, a partir do sétimo ano... e eles não são contemplados no português língua não materna.

**Investigadora:**

Tirando a parte da língua portuguesa, em que outras áreas é que tu tens sentido que eles têm pedido mais ajuda? Já me referiste físico-química.

**Entrevistada:**

O inglês e o francês. Por exemplo, no Brasil eles não dão, não têm. Eles vêm com muitas lacunas ao nível do inglês e francês e têm de ter as 2. Entrarem no sétimo, é complicado.

**Investigadora:**

Dentro das medidas universais, há assim mais alguma coisa tu achas que podia ajudar estes alunos?

**Entrevistada:**

Há imensas coisas que podem ser feitas, eu acho que aqui é ir ao encontro da forma como melhor o aluno pode aprender. Aqui é efetivamente tentar que o professor, ao dar a matéria, também pense e pesquise um pouco da língua do aluno, se há alguma coisa que o possa ajudar, especialmente a nível do inglês, por exemplo. Os que vêm dos países de leste, esses normalmente vêm com um inglês bom. Além de dar em português, poderem dar também em inglês ou na própria língua deles, pesquisar qualquer coisa que ajude também aqui a eles ultrapassarem essas dificuldades.

**Investigadora:**

E em termos de dinâmica de sala de aula? Será que nós conseguimos ter uma noção do que é que são as práticas a que eles estão mais habituados?

**Entrevistada:**

Não, não temos mínima noção. É o que aparece nas medidas universais, é muito geral, é o que fazemos também para os outros alunos. É tentar perceber qual é a forma que ele aprende melhor. Imagina que ele é muito visual então dar coisas mais visuais, mas isso é para todos os alunos.

**Investigadora:**

No final do dia, são alunos com necessidades educativas especiais?

**Entrevistada:**

Não são bem. Agora o termo já mudou um pouco, pois as necessidades especiais não são educativas. Este decreto-lei já fala em necessidades específicas, tiraram as necessidades educativas, porque condiciona muito, parece que eles não sabem aprender. As necessidades específicas, pode necessitar só naquela altura, especialmente quando chegam. Agora necessidades educativas especiais é um pouco mais pesado e aqui pode haver necessidades específicas. Se eles têm necessidades específicas, então vamos adaptar para que eles consigam ultrapassar. Aqui é mais a ideia de temporário e se calhar não é temporário. Vamos pensar que necessidades são essas, como é que os podemos ajudar. As educativas punham muito ênfase, isto é a minha perspetiva, punham mais ênfase de que está ali uma barreira, que é criada por um por um défice. Numa necessidade específica, vamos focar que necessidade específica é essa e como é que podemos ajudar a ultrapassar essa necessidade específica, ou atenuar!

**Investigadora:**

De resto não tens assim nenhuma noção de boa prática que algum colega tenha feito?

**Entrevistada:**

Eu acho que se calhar aqui criar um clube, qualquer coisa que recebesse estes alunos, em que eles se sentissem bem. Um clube que desse para, claro que não era restrito a eles, mas que eles pudessem sentir ali como uma zona de acolhimento.

**Investigadora:**

Mas dentro da sala chega-te algum professor com uma ideia assim muito brilhante, alguma coisa que tenha feito e que tenha ajudado?

**Entrevistada:**

Olha, vou te dar um exemplo de uma colega do ano passado. Nós recebemos o X, que veio da Índia, um aluno com défice cognitivo, com deficiência visual, e ele veio da Índia. O X chegou já em abril, fins de abril, a falar só inglês e cai no 9ºC, numa turma do ano passado que era

de uma colega de português. Então ele cai na turma dela e a direção chama-a porque vem aquele aluno e a turma dela era a que o podia acolher. A disponibilidade que a colega teve em receber o X na turma, em trabalhar a turma toda para dar as boas-vindas ao X, para os alunos irem buscá-lo à unidade (porque ele era um aluno da unidade), para o orientarem, trazê-lo da sala, por exemplo, quando ele ia sozinho da sala para a unidade... Eu acho que o trabalho do diretor de turma neste caso, de trabalhar todos os colegas professores para receberem este aluno, faz toda a diferença. Ela apresentou-o à turma toda, ela fez ali um trabalho, que a turma o acolheu de uma forma excepcional.

Aqui ao nível social da inclusão, pensarmos também em trabalhar com a turma. Há muita coisa que se pode fazer dentro da turma e do contexto turma. Então vamos perceber de onde é que ele veio, porque é que não vamos procurar aqui as tradições de cada país? Não é não só dele, para não estarmos a dizer que estamos a expor só a ele. Vamos ver quem temos aqui, quais são as tradições, mesmo de Portugal, quais são as tradições dos outros elementos da turma. Outra é trabalhar muito em cidadania, que se pode fazer muito esse tipo de trabalho. É tentar perceber quais são os hábitos, como é que eles chamam a determinadas palavras, vamos trabalhar isto também em português. Portanto, aqui um projeto turma, eu acho que faz toda a diferença, não é? Quando recebemos, todos os professores, cada um na sua disciplina, então porque é que não vamos pensar no que é que podemos trabalhar para incluir estes alunos, não é? Porque isto é importante ser trabalhado por todos os professores. O português pode ver essa parte das palavras, o de cidadania trabalhar as tradições, físico-química não sei, mas os alimentos, quais são os mais utilizados ou não. Cada um pensar o que é que pode fazer com a sua disciplina. A educação visual trabalhar, sei lá, se calhar os trajes que usam, as cores e até desenhar trajes. Todos contribuirão para... um pouco como se faz para as questões da saúde. Pensar em turma o que é que podemos fazer para incluir estes alunos, ou este aluno.

A nível da escola, um clube de boas-vindas que os receba, ter panfletos bilingues também a escola para os próprios pais. E, por exemplo, eu sou professora do X, eu tenho muita dificuldade no inglês. Estou a treiná-lo muito com o X. Com o X, eu estou muito à vontade. Digo algumas barbaridades, ele às vezes corrige ou risse. Com o pai dele, eu tenho um bloqueio, eu não consigo. Porque isso é da minha personalidade, eu não dizendo bem, eu bloqueio e custa-me a continuar o discurso e o contacto quando eles vêm à escola. Se bem que há sempre professores.

**Investigadora:**

O ministério considera a existência de mediadores linguísticos.

**Entrevistada:**

A nós não nos chegou nenhum mediador linguístico. Era importante. Eu sinto muita dificuldade. Com o aluno eu vou tendo e sinto-me à vontade e conseguimos e também ele comigo é para aprender português, não é? Apesar de eu falar muito em inglês com ele, mas a intenção é que lhe ensine o português. Com o pai... eu tenho de comunicar com o pai. A sorte é que há os mails e eu escrevo em português e ele traduz para o inglês. E ele faz o mesmo.

**Investigadora:**

A pergunta agora é mesmo essa. Que recursos materiais, humanos e curriculares de mediação linguística é que nós devíamos? Materiais já me falaste aqui da parte dos panfletos bilingues.

**Entrevistada:**

Atualmente, qualquer tradutor faz isso. Mas, por exemplo, o ano passado eu tinha a tal professora de português, que era de português-inglês e dominava. Foi perfeito. Este ano, a DT é de educação física, também não tem tanta facilidade e eu tenho muita dificuldade. Utilizo muito a psicóloga do CRI, que não é muito fluente, mas consegue.

**Investigadora:**

Mas estamos a contar com a boa vontade das pessoas em dispensar o seu tempo?

**Entrevistada:**

Não. Aqui porque ela também faz parte da equipa do X, ela faz parte da equipa, ela acompanha o X no seu Plano Individual de Transição. Eu aqui, quando reúno com o pai do X e ela pode estar presente, eu valho-me dela. Se não, peço à senhora da Secretaria e ela ajuda.

**Investigadora:**

Pergunto-me se faria sentido a alocação de horas, para esse efeito, a pessoas com domínio dessa língua?

**Entrevistada:**

Faria. Se houvesse este clube ou este gabinete de apoio aos alunos imigrantes, seria ótimo para estarem aqui a fazer este trabalho. Haver um gabinete ou um clube, qualquer coisa que ajudasse aqui em toda a dinâmica. Tinha de ser pessoas com competências.

**Investigadora:**

Nos recursos curriculares, tirando o português língua não materna, que disciplinas fariam sentido?

**Entrevistada:**

Aí entra nas medidas seletivas. A escola podia pensar nessas disciplinas em que os alunos vêm mais carentes. Quando vêm de países de Leste, eles vêm com um currículo muito bom.

Mas quando vêm de África ou vêm do Brasil, ou mesmo da Índia... O resto depende das escolas. Eles fazem guetos, eles selecionam muito os alunos, aqueles que têm mais dificuldade, vão ser postos num canto. Enquanto nós temos esta questão da inclusão e aprendemos uns com os outros, mesmo com as dificuldades que temos, eles fazem guetos, retiram-nos. Aí chegam com muitas lacunas, apesar de virem de um país de primeiro mundo.

**Investigadora:**

Que atividades, espaços e elementos da comunidade educativa promotores da inclusão social de alunos imigrantes existem/deviam existir na escola?

**Entrevistada:**

O clube, o projeto de turma. Em termos de espaços, basta o clube, o clube já é um espaço que... Mas é um espaço para todos e não era só para eles. Onde eles pudessem, onde todos os alunos lá fossem ajudar. Arranjar também tutorias, as tutorias são muito boas, tutorias com os próprios pares. Portugueses que dominem por exemplo em inglês, que gostem de ajudar, que sejam bons tutores. É uma medida universal que é ótima, é uma das medidas universais que pode funcionar. Um bom aluno, um bom tutor que até domine o inglês. Até podem ser dois, mas que ajudem. Normalmente, como são bons alunos, acabam por ter facilidade.

**Investigadora:**

E se pensarmos no espaço total, que características deve ter?

**Entrevistada:**

Aqui tem de haver uma equipa de acolhimento, para fazer um reconhecimento do espaço. E haver sempre o tal tutor professor e o tutor aluno que os ajude depois nesta primeira fase de orientação. Além de haver uma equipa de acolhimento na escola que faça a receção a estes alunos e famílias, que mostre primeiro os espaços. Com a educação especial, acontece isso. Com a outra parte, eu não sei, é mais a coordenação dos diretores de turma. Normalmente, nós mostramos os espaços e explicamos as dinâmicas. Mas se houvesse esta comissão de boas-vindas na escola, havia já uma equipa de receção para receber estes casos.

**Investigadora:**

E essa equipa seria feita por quem?

**Entrevistada:**

Aí eu acho que podiam ser professores com o artigo 69, professores mais antigos na escola. Aproveitar essa questão de professores que não estão na componente letiva, que pudessem estar disponíveis em x dias em x momentos, no seu horário, nesse gabinete de acolhimento. Que pudessem fazer essa dinâmica pela escola.

**Investigadora:**

Terminava perguntando que aspetos do currículo nacional constituem um obstáculo ao sucesso académico dos alunos imigrantes?

**Entrevistada:**

Eu acho que aqui... Eu do currículo não sei dizer, mas se pensarmos que estes alunos precisavam aqui de 1 ano zero. A escola ter um ano zero de adaptação, não de começarem logo a ter estas disciplinas, porque são coisas que às vezes... Eles nem sabem falar português! Para que é que estão ali a ouvir uma disciplina de físico-química a explicar coisas que eles não estão a perceber? Eles precisavam de 1 ano zero de intensificação de língua portuguesa, de perceber a cultura, de estar na escola, mas com o intuito de perceber em português, de se aperfeiçoarem no português e nos conhecimentos de língua portuguesa, na cultura, no saber estar. Para depois então entrarem num nível de estar em sala de aula.

**Investigadora:**

Sentes que o nosso currículo é mais desafiante?

**Entrevistada:**

Nos que eu acompanho, eu acho que sim. A sensação que eu tenho relativamente ao Brasil, sim.

**Investigadora:**

Mas isso está relacionado com o aprofundamento dos temas, com a avaliação,...?

**Entrevistada:**

Tem a ver com tudo. Eu acho que, por exemplo, do Brasil, que é uma realidade... Em educação especial, nós bebemos muito do que vem do Brasil. A nível da educação especial, eles são, a nível de pedagogia e de inclusão e tudo... Eles dão-nos muito a beber. Eles dão-nos muita informação. Nós temos muito boas práticas lá. Mas depois, dependendo da região do Brasil em que tu estás, a coisa não funciona tão bem como na literatura está descrita, ou em certos pontos do Brasil. E as lacunas entre uma região e outra são muitas. A nível de educação especial, por exemplo, eu tive um aluno há 2 anos que veio de lá do Brasil, aluno de boas famílias, com dinheiro, que tinha um autismo moderado a profundo. Ele vinha quase não trabalhado lá do Brasil. E eu dizia muito isto ao pai... Mas como é que no Brasil vocês são o nosso exemplo a nível de educação especial, como é que o Y no Brasil não tinha este trabalho que nós estamos a fazer aqui em Portugal? Porque ele elogiava muito o nosso trabalho, da educação especial em Portugal e da escola. E eu dizia: mas como é que, sendo vocês que nos dão esses exemplos, como é que isso não é praticado lá? E então ele dizia-me que não, que ele teve muitas carências, portanto, a nível da educação lá. E eram pessoas que até pagavam.

Eu penso que se prende com o facto de não ser generalizado. Enquanto nós temos aqui o Ministério, que generaliza, que nos faz seguir quase uma cartilha, eles não. Lá, cada escola trabalha à sua maneira. Podes calhar numa escola que até trabalha muito bem, como podes trabalhar numa que não. No interior então... Depois, eles não são rigorosos como nós. O aluno

falta à escola não sei quantos dias e pode faltar. Tanto que eles chegam cá e estranham. Estranham porque é que é esta pressão de terem de ir à escola. Porque é que é esta pressão de justificar faltas. Porque eles lá não têm esse ritmo. Ainda agora tivemos um aluno na educação especial em que a mãe... o aluno quer ficar em casa, porque é que ela tem de justificar as faltas?

Quer dizer, na grande maioria das escolas que eu me tenho apercebido. Não sei se há exceções. Em África a mesma coisa e, portanto, eles ficam a tomar conta dos irmãos quando deviam estar na escola. Não têm este rigor de se preocupar onde é que está o aluno, porque é que ele não veio à escola, porque é que as aprendizagens não estão a ser realizadas. E vão passando! Como esta aluna que eu tinha. Chegou cá no sétimo ano sem saber ler nem escrever, mas com certificado de sétimo ano! Ela não ia à escola, mas ela ia passando. Nos países de Leste e na China não noto tanto.

## **Apêndice VII – Transcrição da Entrevista realizada à coordenadora do departamento de línguas**

**Investigadora:**

Antes de mais, perguntava-te a tua faixa etária. Entre os 20 e os 30, 31 e 40, 41 e 50, 51 e 60 ou 61 e 70?

**Entrevistada:**

60 anos.

**Investigadora:**

Há quantos anos estás na escola e há quantos anos ocupas o cargo de coordenadora de departamento?

**Entrevistada:**

38 anos na escola e 22 anos como coordenadora.

**Investigadora:**

Qual é o teu grupo disciplinar?

**Entrevistada:**

Grupo de português, grupo 300.

**Investigadora:**

Que recursos materiais existem/deviam existir na escola para apoiar o processo de inclusão de alunos imigrantes?

**Entrevistada:**

Vamos lá ver... Estes miúdos quando chegam, o seu grande problema é linguístico. O português é a língua, não só de comunicação, mas de aprendizagem! Daí que um grande problema com o qual eu sempre me debati, e cheguei a fazer reuniões no auditório com toda a gente, foi levar os colegas das outras disciplinas a perceber que estes alunos não podem responder a um qualquer instrumento de avaliação como um português. Independentemente do aluno ser muito inteligente, o que acontece é que lhes falta a língua. Eu arriscar-me-ia a dizer que a grande maioria não faz as adaptações que estes alunos têm direito por lei.

**Investigadora:**

Na tua opinião, que adaptações são essas?

**Entrevistada:**

Estou a falar das medidas universais. Antes de haver esta legislação, existia um conjunto de documentos que apontavam nesse sentido, documentos legais, que nós aqui na escola adotámos. Porque estes meninos chegam e é feito o teste de posicionamento, portanto, para ver a proficiência. E muitos deles é zero, coisa que só agora foi reconhecida, a existência do nível zero. Porque começavam no A1, o que pressupõe um conjunto de conhecimentos que

a maioria, quando chega, não tem. Com a novidade trazida por um determinado ministro, que disse que para haver uma turma de PLNM tinha de haver um mínimo de 10 alunos, o apoio que nós podemos fazer tornou-se muito mais restrito. Porquê? Ah! Pior do que isto, ou tão mau pelo menos, foi o facto de vir dito que, desde que o aluno tivesse positiva no final do ano, mudava automaticamente de nível. Isto colocou-nos um constrangimento! Estás a ver o que é o aluno chegar, esforçou-se e, para aquilo que se pôde ensinar naquele período de tempo, o aluno merece a positiva. Mas, se eu lhe dou a positiva, ele salta imediatamente para o nível seguinte. Muitas vezes, temos de andar aqui a fazer ginásticas, porque depois também está dito na legislação que podemos propô-los para continuar a ter apoio. Apoio! Não a disciplina de PLNM.

**Investigadora:**

Apoio fora de sala de aula?

**Entrevistada:**

Sim. Agora esse tipo de apoio não é a mesma coisa. Não é a mesma coisa porque, aquilo que eles têm de adquirir enquanto alunos de PLNM, são as ferramentas básicas para compreender o português. Porque o português é ensinado como uma língua estrangeira para eles, que é! Então o que aconteceu, portanto, quando eu comecei a dar aulas de PLNM, podia ser até só um aluno, integrado uma turma. Eu lembro-me de ter arranjado, estar a dar o *Auto da Barca do Inferno* e ter arranjado uma versão ilustrada para ele ir acompanhando. Portanto, tinha sempre um colega que fosse bom, bom no sentido que não precisasse também ele de estar com uma atenção extraordinária para entender o que era dito! Portanto, estava com um que fosse bom para o ir guiando. E isso deixou de acontecer! E portanto, eu podia dar positiva a este aluno e ele mantinha-se no nível que eu dissesse que ele devia estar. Muitas vezes, eles estavam polvilhados nesta turma, naquela e na outra. Eu podia ir ao encontro do horário dele e das dificuldades dele. Porque, ainda que estejam no mesmo nível, não quer dizer que estejam no mesmo lugar. É tão simples como, um aluno que chega no início do ano e está no nível que antigamente era o A1, em que está a aprender as coisas que tu aprendes quando comesças a estudar francês, inglês, ou alemão ou o que quer que seja, não é? É a casa, o vestuário, a descrição do corpo humano, são as emoções, por aí fora. E há um aluno que chega no terceiro período e não fica onde ficou o outro. O outro começou no início do ano e este no terceiro período. E eu, o miúdo até se esforçou imenso e merece a positiva. Não correspondeu ao mesmo leque de conhecimentos, mas... E isto foi possível durante muito tempo. Dava a nota que merecia e dizia...ele mantém-se no nível tal. A partir de um determinado momento, houve um senhor ministro que resolveu que não era assim. Se tivesse positiva no final do ano, transitava automaticamente nível. E isto complicou tudo. O que é que nós conseguimos fazer a nível de escola? Foi que houvesse, e isto é também um dos

constrangimentos para os horários, conseguimos que houvesse uma turma constituída pelos diferentes alunos de PLNM, de todos os anos letivos, que é um trabalho megalómano. Tem de haver 1 hora em que toda a gente está a ter português naquelas turmas, para que eles saiam da sala de português e vão para o PLNM. Todos! Ou seja, está um no 7ºA, está um no 8ºB, está um no 9ºD, por aí fora. 10º, 11º e 12º, porque pode ser qualquer ano. E essas turmas, portanto, 7º, 8º, 9º, 10º, 11º e 12º, 6 turmas, têm de estar a ter português ao mesmo tempo na escola. Para eles saírem e irem para PLNM. Portanto, o que é que acontece? Isto é o melhor que se consegue fazer, porque não temos número de alunos para dizer que temos uma turma com o sétimo, uma com o oitavo, uma com o nono. Inclusivamente, porque eles estão organizados por nível de proficiência, e não por anos escolares. Neste momento temos 17 alunos de PLNM, o mínimo é 10, a nível da escola. Porque a maioria é brasileira e os brasileiros não têm direito. Tirando isto, temos depois angolanos, moçambicanos, que também não têm direito. Isto tornou-se mais apertado porque eu cheguei a dar aulas a um aluno guineense, e na Guiné ainda há falares autóctones que intervêm muito. Cabo-verdianos também, porque eu sei que, porque depois foi colocada a questão de ser a língua de ensino para eles lá, é a língua oficial. Ser língua oficial não significa que é a que se fala em casa. E o crioulo tem uma intervenção muito forte nestes miúdos, mesmo já estando cá.

**Investigadora:**

Há bocado falaste num recurso material que achei fantástico, que era a questão da ilustração.

**Entrevistada:**

Sim, recorri sempre que necessário. Vamos lá ver, este miúdo... Porque é que recorri a este material? Ele não tinha de fazer o português de nono ano, português normal, mas foi logo nos primórdios da vinda dos imigrantes e ainda não havia número de alunos para fazer turma. E ele chegou. Lembro-me que um dia cheguei, chegou no oitavo ano, um dia cheguei depois das férias da Páscoa, creio eu, e estava um pai com a funcionária e um menino que vinha para minha turma. E, portanto, não havendo turma de PLNM, eles tinham sempre português. E agora sejamos muito sinceros, eu não consigo estar simultaneamente a estar a dar aulas a uma turma de nono ano, oitavo ou seja o que for, e depois conseguir dar todo o apoio que um aluno recém-chegado a Portugal precisa. Portanto, qual foi a minha estratégia? Foi, dava-lhe trabalhos que depois discutia com ele nas horas de apoio, com ele só, era ajudado por alguém, como eu disse... Quando chegou ao nono ano, ele já sabia algumas coisas, mas poucas. Repara que ele chegou no terceiro período. Mas eu optei por ele também ir imergindo na língua de outra forma. Portanto, havia as coisas muito específicas que ele tinha de aprender e eu apoiava nesse nível, mas também achei que ele podia ir apanhando outras coisas. Então o que acontecia era que, obras como por exemplo o *Auto da Barca do Inferno*, encontrei uma versão ilustrada e ele seguia.

**Investigadora:**

Que mais material gostarias de ter?

**Entrevistada:**

Nós temos, atualmente já há, manuais específicos do PLNM e eles têm esse material. Só do português, porque a perspectiva, do meu ponto de vista discutível, é de que os outros professores vão fazer glossários, vão preparar os materiais de avaliação numa outra perspectiva. E eu já vi isso variadíssimas vezes, que é uma disciplina, não interessa qual, o aluno tem de escrever uma resposta e ele não sabe. Portanto, tem de ser um texto para completamento, ou coisas assim, como associações. Não pode ser como o outro escreve. Também não pode ser aquilo que alguns colegas dizem que é: mas eu depois desvalorizo, não tenho em consideração a forma como escreve. Não é isso que está em causa! Nós pensamos com palavras e as pessoas esquecem-se disso. Portanto, se o aluno não percebe o que está a ler, não sabe o que é que vai por. Não é uma questão só de correção linguística. Ele não sabe formular aquilo. Portanto, eu utilizei vários recursos que há na internet, online. Depois começou a haver muitos manuais e eles têm esse material. E depois no fundo nós recorremos a tudo o que é possível. Nomeadamente, preenchimento de documentos que eles precisem. Lembro-me deste aluno moldavo estar com um grande problema, ele e a família, porque precisavam de uma declaração de residência e ele não sabia como é que fazia e eu lhe expliquei-lhe como é que se fazia. Ele não sabia o que era um pão com chouriço e um dia pego nele e vou à *Mafraria* mostrar o que é um pão com chouriço. Portanto, coisas que nem nos passam pela cabeça, acontecem. Agora, acontece ainda outra coisa que é, depende muito da sensibilidade do professor. Porque eu assisti a muitas pessoas a fazerem que sim com a cabeça, quando eu fiz a sessão e lhes e disse que estes miúdos não podem ser avaliados da mesma maneira, ou seja, os materiais não podem ser os mesmos. E não serve só dizer que eu facilito, eu não desconto, desde que escreva qualquer coisa eu aproveito. Há pessoas com mais sensibilidade e outras que não. Portanto, em termos de escola, eu acho que a escola fez o que era possível. Não havendo número de alunos para fazer de outra maneira. Imagina, fazia-se 1 turma para o básico e outra para o secundário, que já facilitada. Não é possível, porque deixamos de ter o número de alunos para constituir 2 turmas.

**Investigadora:**

E em termos de recursos humanos? A questão dos mediadores linguísticos?

**Entrevistada:**

Esses mediadores linguísticos, que podem não ser professores, eles chamam lhes mediadores linguísticos, mas de acordo com aquilo que está escrito, são muito mais mediadores culturais do que mediadores linguísticos. Porque não está lá dito que eles ensinam a língua, está lá dito que serve para a integração do aluno. Agora isso é discutível.

**Investigadora:**

Mas nós temos? Devíamos ter?

**Entrevistada:**

Não. Eu não achei lógico. Sei que na altura estive com a direção a ver e não tínhamos condições para aquilo. E depois também, pelo que eu vi daquilo que seria o trabalho a desenvolver por esses benditos mediadores linguísticos, não pareceu que fosse.... É só mais um papel de legislação que diz umas coisas bonitas. Não ia facilitar nada. E estes miúdos já têm um horário sobrecarregadíssimo. Esse trabalho é muito mais lógico, do meu ponto de vista, que seja feito por um professor que é da turma, com quem o aluno já está familiarizado, do que exatamente com uma pessoa que vem de fora, que pode não ser professor e vai fazer exatamente o quê? Se não conhece os miúdos.

**Investigadora:**

Então faz falta mais professores alocados ou mais horas para os professores?

**Entrevistada:**

Não. Falta sensibilidade aos professores para perceberem.

**Investigadora:**

E isso consegue-se como?

**Entrevistada:**

Quando souberes, diz-me. Porque as pessoas estão a ouvir, estão a dizer que sim, mas depois fazem exatamente o contrário. É tão simples quanto isto: tu fazes um teste e não adaptas nada, ou tiras só uma pergunta que é de desenvolvimento. Isto não é solução. Até ficaste sensibilizada para o facto de que ele não sabe ainda escrever, para escrever uma resposta composta. Tiras lhe essa e o que é que vais fazer? Vais distribuir a cotação pelas outras. Ele está a ser prejudicado. Portanto, é este tipo de consciencialização que as pessoas não têm. Se queres que eu te diga, eu acho que a coisa mais necessária seria precisamente essa sensibilização. Era agir, nas diferentes disciplinas, em conformidade com a situação específica do aluno. Vou-te dar outro exemplo, os alunos que vêm do Leste trazem um conhecimento linguístico de língua estrangeira muito fraco, muito baixo. Seja o francês, seja o inglês, é muito baixo. O que é que eles trazem? Trazem, se vêm do Leste, se são moldavos ou ucranianos, trazem o russo. E houve uma altura em que eu solicitei, não sei se na altura se chamava DGE, já não me lembro, que essa língua fosse reconhecida, porque era uma língua estrangeira para eles. Na altura não autorizaram, mas agora já é possível. Porque repara, eles estão a ter PLN, depois tem uma outra e depois eles já têm uma, que é o russo por exemplo. E isto é uma sobrecarga. Então eles chegam e são colocados por exemplo no nono ano. Um aluno de português do nono ano já tem conhecimentos de inglês, porque geralmente é de inglês que eles vêm, muito superior ao aluno que vem do Leste. A culpa é do

aluno? Não. É o sistema lá que é assim. Portanto, se também na língua estrangeira não tiver alguma adaptação... E, portanto, isto leva ao fracasso do aluno.

**Investigadora:**

Será uma questão de formação docente?

**Entrevistada:**

Mas há montanhas de formações, que inicialmente eram só para os professores português e que este ano já foram divulgadas ações de formação para quaisquer professores. E as pessoas não procuram. Portanto, é um olhar para o lado.

**Investigadora:**

Ajudava a ajuda vir de alguém do próprio grupo disciplinar?

**Entrevistada:**

É provável que sim, porque quem faz isso tem também de estar ciente de que os alunos, de acordo com o seu nível de proficiência, são capazes de fazer coisas diferentes. E, portanto, às vezes acontece teres dois alunos diferentes na mesma turma. E aí, tu não tens de adaptar um teste, tem de adaptar dois. E eu percebo porque é que as pessoas às vezes fogem. E isso implicaria provavelmente um trabalho mais interno do próprio grupo disciplinar.

**Investigadora:**

Alguém específico no grupo disciplinar?

**Entrevistada:**

Eu penso que haver um fazedor de testes não funciona. O que é que eu quero dizer com isto? Eu agora ia fazer um teste da tua disciplina e adaptava, mas eu não conheço o aluno. Portanto, esse é um trabalho que tem de ser do professor. Porque tu é que conheces o aluno, sabes até onde é que ele consegue ir.

**Investigadora:**

Essas turmas são reduzidas?

**Entrevistada:**

Não. Eventualmente o professor ter mais 1 hora, nem que seja na componente não letiva. Em vez de ter outras atividades. Mas os alunos africanos e brasileiros, esqueçam. Há muitas pessoas, muitos colegas que dizem: lá me chegou mais um brasileiro. E agora? Eles não sabem nada. Mas, em termos de colocá-lo no PLNM, não é possível. E mesmo nas outras disciplinas, não há nada que possa ser feito.

**Investigadora:**

Tem de ser prata da casa.

**Entrevistada:**

Eu acho que deve ser a prata da casa, os professores que lecionam as disciplinas a esse aluno ou a esses alunos... Talvez ajudasse um bocado se parte de, pelo menos da

componente não letiva, fosse para a preparação, porque também não é letiva. Portanto, compreendo que saia da não letiva, para a preparação explícita e eficaz, esperemos, de materiais, não só de avaliação... Porque se deres um texto sobre como é que se dá a fotossíntese... Opá, quer dizer, é assim, mesmo nos recursos que tu utilizas em aula, não podes dizer ao aluno para ir ver ali a página tal ou olha aqui para o dispositivo que eu te estou a mostrar. Não dá. Portanto, tem de ser uma coisa adaptada ao aluno. Também não acho muito eficaz que haja um professor ao lado do aluno, até porque isso é segregador, é completamente perturbador para todos. O que me parece que poderá ser mais eficaz é efetivamente que os professores que têm esses alunos tenham, não sei, de acordo com as possibilidades da escola, algum tempo da componente não letiva para a preparação de materiais explícitos para esses alunos. Ou seja, além daquelas horas que são do trabalho individual e que se destinam à população em geral, haver mais 1 hora. Porque tu partes do material que vais dar à turma e depois tens de simplificar, ou tens de por mais desenhos, ou tens de remeter para a própria língua do aluno. Ou seja, tu dás a fotossíntese e na Moldávia e na Ucrânia e na Rússia também se dá. E, portanto, fazer este cruzamento numa fase inicial não é desaconselhável. Pode vir a ser mais tarde. Porque se ele não percebe o conceito... Sabes ao que é que eu recorria muito? Por exemplo, estava a dar os alimentos, trazia já uma série de alimentos que eu queria dar naquele dia, em imagem.

**Investigadora:**

Em termos de espaços físicos?

**Entrevistada:**

Eles têm uma sala onde têm português língua não materna, porque vêm, são provenientes de diferentes turmas. O resto das aulas têm na sala da turma. E, portanto, eu acho que muito do apoio passa por isto que nós temos estado a falar. Adaptação de tudo o que é material para estes alunos, que pode de facto ter essa vertente de um maior número de horas para o professor. Depois, de acordo com as necessidades, pode haver necessidade de um apoio extra fora da sala de aula, com o próprio professor. Eu sou defensora acérrima que é o próprio professor. E tu sabes. Tu mandas-me um aluno, eu até posso saber qual é a matéria, mas é diferente. Inclusivamente, porque eu posso ter utilizado umas palavras e tu outras.

**Investigadora:**

Em termos de cultura e atividades escolares, o que pode facilitar a inclusão destes alunos?

**Entrevistada:**

Nós temos feito, desde há uns anos, o dia das línguas maternas. O dia das línguas maternas é um dia de celebração das línguas, de dar visibilidade às línguas minoritárias e para mostrar a pluralidade das línguas que se cruzam no espaço escolar. Temos feito sempre no dia 21 de fevereiro, ou nas proximidades, porque às vezes calha no fim de semana. Vamos dizer assim:

há comunicações, música, folclore de diferentes sítios. Há uns miúdos a falar na sua língua e a traduzir para o português, e vice-versa. Para dar essa visibilidade aos alunos. Na *newsletter*, são divulgados contos de diferentes países.

**Investigadora:**

Do ponto de vista curricular?

**Entrevistada:**

Pode haver aí uma mãozinha, sim.

## **Apêndice VIII – Transcrição da Entrevista realizada à coordenadora do departamento de ciências sociais**

### **Investigadora:**

Antes de mais, perguntava-te a tua faixa etária. Entre os 20 e os 30, 31 e 40, 41 e 50, 51 e 60 ou 61 e 70?

### **Entrevistada:**

51-60 anos.

### **Investigadora:**

Há quantos anos estás na escola e há quantos anos ocupas o cargo de coordenadora de departamento?

### **Entrevistada:**

33 anos na escola e 10 anos como coordenadora.

### **Investigadora:**

Qual é o teu grupo disciplinar?

### **Entrevistada:**

Grupo de história, grupo 200.

### **Investigadora:**

Que recursos materiais existem/deviam existir na escola para apoiar o processo de inclusão de alunos imigrantes?

### **Entrevistada:**

Faz falta, por exemplo, dicionários. Devia haver também corretores nos telemóveis. Aliás, podia começar por aí, eu falo por mim que já sou velhota. Eu acho que era importante haver uma formação para mostrar aos coordenadores, e depois os coordenadores aos representantes do grupo, dos materiais digitais que há para ajudar a inclusão desses alunos. Por exemplo, há alunos que chegam aqui e que não falam português, nem falam inglês, por exemplo. Eu sei que há já vários recursos que permitem o aluno estar a falar na língua deles e automaticamente aparece a tradução. É esse tipo de coisas que há pessoas que dominam mais do que outras e acho que era importante haver uma reunião com os coordenadores dos representantes do grupo para tentarmos cruzar informações. Olha eu conheço este material, olha eu conheço este. Pronto, eu acho que era importante haver algo desse género.

### **Investigadora:**

Quando pensamos em recursos materiais, pensamos logo na questão da língua. No entanto, a maioria dos nossos alunos têm língua materna portuguesa. Se pensarmos em termos de inclusão no currículo, ou seja, recursos materiais que os ajudem com o nosso currículo, o que achas que podia ajudar?

**Entrevistada:**

Talvez livros. Por exemplo, no caso da história, era capaz de ser importante livros sobre o património, que os ajudasse a integrar-se na cultura do nosso país. Podia-se começar por aí, por uma coisa muito simples. Eles perceberem a zona onde eles estão inseridos, perceberem o património histórico. Porque, isto a falar sobretudo no caso da história, isso faria a ponte com a disciplina. Agora, acho que também é muito importante uma coisa que eu faço sempre, que é entrevistarmos os miúdos e percebermos o que é que eles sabem, qual é o currículo deles, qual é o *backup* deles, o que é o que é que eles trazem de lá desses países, o que é que eles estudaram. Eu acho que não há nada escrito sobre isso. E não sei até, estou agora a falar contigo e estou-me a lembrar, se não seria até possível pedir às embaixadas, que eles provavelmente têm. Como é que é o currículo destas crianças? O que é que eles aprendem a português, a inglês, a francês, no caso do meu departamento. Depois isto é para todas as disciplinas, para nós sabermos o que é que eles aprendem, porque por vezes eles têm dificuldades em se expressar, mesmo que venham dos PALOP, têm dificuldades em se expressar. Depois parece que bloqueiam e eu nunca chego a saber o que é que eles aprenderam. Não sei se sentes isso mas é: Olha lá, o que é que tu deste a história? Não deste isto, pois não? É preciso estar a puxar por eles e eu fico sempre com a ideia: será que eles sabem mesmo?

**Investigadora:**

Será que podemos usar o que eles trazem, ainda que não faça parte do nosso currículo?

**Entrevistada:**

É isso que eu acho importante, até para promovermos uma coisa importante, e que é uma escola inclusiva. Não é só para eles, porque vão sentir-se mais motivados, eles têm qualquer coisa para nos ensinar e até para aproveitar, quem sabe, para a partir daqui depois para as nossas aprendizagens, como também para os outros, para enriquecer o currículo dos outros.

**Investigadora:**

Em termos de equipamentos, precisas de algo mais que o que tens em sala de aula, computador e projetor?

**Entrevistada:**

Precisava. Precisava de ter um acesso bom à Internet. E também, há certas plataformas que nós temos bloqueadas na escola. Por exemplo, o YouTube. Eu não consigo perceber. Às vezes há lá tanto material. Desde que nós consigamos filtrar, que se quer mostrar e que de repente não dá. Dá em casa, chegamos aqui, não tem problema nenhum e não dá.

**Investigadora:**

E em termos de recursos humanos?

**Entrevistada:**

Fala-se em mediadores. Agora a questão é: como é que isso vai funcionar? Que faz falta um mediador, faz.

**Investigadora:**

Linguístico ou Cultural?

**Entrevistada:**

Eu acho que faz falta as duas coisas.

**Investigadora:**

E será que uma só pessoa consegue fazer as duas coisas?

**Entrevistada:**

Não, não consegue. Eu também não sei muito bem qual vai ser o papel, quando tempo eles vão estar em escola, quantos vão ser, que não pode ser só um. Eu sei que noutros países eles fazem uma coisa muito interessante. Quando eu estive em Helsínquia, a fazer *erasmus*, havia uma tarde que era dedicada às línguas maternas. Nessa tarde, vinha um professor de cada uma das nacionalidades que estavam na escola, que vinha dar a língua materna e ajudar na inclusão.

**Investigadora:**

Mas esses professores tinham nascido nesses países ou só falavam a língua desses alunos?

**Entrevistada:**

Muitos deles tinham nascido nesses países e essa sessão estava no horário dos miúdos. E eram imensos, porque naquela escola havia imensas nacionalidades. E nós apercebemo-nos mais disso porque víamos isso nos horários, mas depois calhou, nessa tarde, uma das professoras, que era a russa, fazia anos. E então eles juntaram-se todos na sala dos professores para fazerem uma pequena festa. E, entretanto, foi aí que nós tivemos contacto com aquela dinâmica. Mas era uma sala cheia de pessoal, cada um com a sua língua. E eu acho que esse aconchego... Fazia sentido vir alguém que, se não fosse um professor, pelo menos um tutor que dominasse bem a língua. Eu acho que tem de ser alguém ligado à educação.

**Investigadora:**

Deve ser alguém que está com os alunos em sala ou alguém que apenas os conhece quando os referenciamos?

**Entrevistada:**

Eu estou a pensar e é assim: se for a integração no sistema de ensino e no currículo, pode ser alguém que venha de fora. Estou a lembrar-me outra vez da questão de Helsínquia, que é alguém que não é professor da turma e que são professores que iam lá naquele dia dar a disciplina e passar a tarde a fazer a integração dos alunos. Não eram professores da escola.

Eu acho que eles têm este sistema montado naquele distrito, ali daquela zona. Eles têm uma bolsa de professores, como têm uma bolsa de professores substitutos. Quando um professor falta, aquele professor vem logo. Mas isto eram mesmo professores específicos. Por exemplo, há lá um aluno russo, vinha um professor russo. Eu acho que era muito importante, acho que isso era muito giro. Já, se for um professor da turma, o que é que te vai ajudar? Vai-te ajudar apenas no currículo português, a integrar o aluno na escola. É um tutor. Mas aqui é um tutor e um integrador. Eles têm saudades do sítio de onde vêm, têm aquela ligação. É como se viesse um bocado do país deles à escola e eles se sentissem mais próximos, ao mesmo tempo que há integração social.

**Investigadora:**

Então e em termos de espaços físicos?

**Entrevistada:**

Faz-me sentido haver clubes numa sala específica.

**Investigadora:**

E que características podiam ter os restantes espaços, para apoiar o processo de inclusão destes alunos?

**Entrevistada:**

Acho que era interessante haver, por exemplo, nós sabemos as nacionalidades que temos, era giro ter a identificação dos espaços em várias línguas, por exemplo. Para eles sentirem a pertença, que este também é o seu espaço. Assim como também um placard, onde com as várias nacionalidades, em que os alunos podiam ser convidados a por lá uma coisinha do seu país, por exemplo. Olha, por exemplo, uma newsletter feita por eles ou um jornal de parede feito por eles.

**Investigadora:**

Neste contexto, que aspetos da cultura da escola promotores da inclusão de alunos imigrantes existem/deviam existir?

**Entrevistada:**

Isso é muito difícil conseguir porque, para já, nós temos de ter uma identidade própria, que é coisa que a nossa escola não tem. Onde é que está a identidade da nossa escola? E depois acho que sim, dentro da nossa cultura criar um espaço. As escolas têm de ser inclusivas e não só dizer que somos inclusivos porque adaptamos os testes, porque deixamos eles consultarem o dicionário. Não. Tem de ser mesmo, eles têm de sentir que a nossa escola é uma escola multicultural. Isso sem perder a identidade portuguesa. Se tu tens uma escola com sinalética, tens jornais de parede, tens clubes... Sei lá, nem que fosse uma vez por mês promover a vinda...até podia não ser todos mas, por exemplo, naquele mês vinham representantes do Brasil, por exemplo. Convidarmos algumas pessoas que faziam, juntavam-

se com os alunos brasileiros e faziam a ponte. O ideal era aquilo que nós falámos, mas isso era mudar o sistema de ensino. Isto está a ser pensado ao contrário, está a tentar partir do nosso espaço. Do outro lado é: vocês não estão a perder a vossa identidade. As duas coisas são importantes. Eu acho que estão a faltar as duas coisas, é arranjarmos maneira deles se integrarem, cá está aquela questão de perceber o currículo deles, tentar com o nosso currículo chegar, promover... Porque não, olha tão giro, no início do ano, a Câmara promovia sempre um passeio de professores. Nunca mais fizeram isso, mas era uma coisa muito gira de fazer com os imigrantes. Agora estou a falar contigo e estou-me a lembrar de coisas. Até podíamos por alunos também a ajudar nisso. Isso é uma coisa que eu acho que também era importante, era integrar os alunos portugueses nesse processo.

**Investigadora:**

Que ofertas educativas (curriculares e extracurriculares) existem/deviam existir na escola para apoiar o processo de inclusão de alunos imigrantes?

**Entrevistada:**

Os tais clubes, acho que sim. E depois apoios.

**Investigadora:**

Dados por quem?

**Entrevistada:**

Eu acho que já devia ser alguém da turma. Se calhar da turma é impossível. Se houver uma professora de história já não é mau. É porque eu acho que aqui quando se fala em inclusão, acho que há duas coisas distintas. Há aquilo que a escola pode fazer para os inserir mais na escola – a caminhada, o apoio, a sinalética, o jornal parede, para eles se irem integrando. Mas é também, porque às vezes há uma profunda tristeza nos olhos desses meninos, as saudades. Há muitos chegam aqui e perderam os amigos, a língua não é deles. Vai acontecer cada vez mais, com a onda de imigração que está aí, vamos ter alunos que não são dos PALOP, que não dominam o português, nem o brasileiro. Não são brasileiros, não são africanos. Chegam aqui e imagina a cabecinha daquelas crianças. E é também trazer um pouco da casa deles. Cá vem aquela ideia de, pelo menos uma vez no mês, vir alguém ou então promover um encontro cultural. Este mês é por exemplo o da Ucrânia. Falar com as embaixadas, trazer um bocadinho da Ucrânia, eles próprios também ajudarem um bocadinho. Estou a falar contigo e estou-me a lembrar. Por exemplo, um mês dedicado a cada nacionalidade. Cada semana uma coisa, podíamos convidar pessoas das embaixadas a vir cá, um professor, alguém, um pai de um aluno. Podia haver um encontro de famílias, por exemplo. Para eles sentirem um pouco da casa deles aqui, que eles estão cá, mas estão no mundo e o espaço deles continua a fazer parte da realidade.

**Investigadora:**

Do ponto de vista da gestão, o que é que se pode fazer para fazer isto acontecer na nossa escola?

**Entrevistada:**

Isso passa muito, em primeiro lugar, por criar uma equipa que esteja verdadeiramente motivada. Tem de passar muito por entrevistas, isto que tu estás a fazer aqui. Ir tentando auscultar as pessoas. Primeiro há uma triagem e depois há o perguntar se gostavam de fazer parte. Vai ter que ser com atribuição de horas, mas não pode ser para preencher horários. É descobrir as pessoas que querem mesmo, começa pelo amor à camisola. Se as pessoas gostarem mesmo. Claro que depois vão dizer que querem ter tempo para isso.

**Investigadora:**

Em termos de características dessas pessoas? Para além da motivação pessoal, que mais devem ter?

**Entrevistada:**

Podem ser pessoas de várias áreas, mas devem ser professores do quadro, por uma questão de continuidade. Apesar de existirem colegas do quadro pouco interessados e menos dinâmicos. Por exemplo, agora ias criar um clube de fotografia. Tu achavas que a fotografia que era importante, a vários níveis. Fazias-me uma entrevista e perguntavas assim: olha lá, queres fazer parte disto? Tens direito a 3h de redução. E eu respondia-te: podia ter 20h, porque eu não tenho jeito, não vou ser feliz a fazer isso e, portanto, não posso fazer os outros felizes.

**Investigadora:**

Neste tema também há pessoas mais e menos motivadas.

**Entrevistada:**

Olha, eu agora no 12º ano, os últimos temas são os problemas transnacionais e uma das questões que nós abordamos é a imigração. E é urgente sensibilizar. Estou-me a lembrar outra coisa, uma coisa que essa equipa também devia fazer, que era muito importante, quando se fala aí por exemplo do mês da Ucrânia, os alunos que não são ucranianos têm de ser convidados de alguma maneira a intervir nessas coisas. Porque o que é que eu estou a ver? Esta juventude está a caminhar para uma sociedade xenofóbica. As pessoas estão a por tudo no mesmo saco. Há dois problemas. Portugal recebe estas pessoas e depois não lhes dá qualidade de vida, não tem nada para lhes oferecer, porque a imigração está descontrolada. E depois é meter todos os imigrantes no mesmo saco. Quase todos os nossos alunos têm migrantes na família. Eles próprios, como este país está, correm o risco de serem migrantes. Já levantámos aqui duas questões importantes. O lado dos imigrantes, de se integrarem no país e trazer um bocado do país deles à escola e a questão dos nossos alunos

aceitarem a diferença. Sabes que estes problemas transnacionais, eles também abordam em Geografia e uma aluna teve uma saída muito engraçada, que foi: professora, nós já demos isso em Geografia, mas na Geografia nós só damos os problemas, finalmente aqui há soluções.

## **Apêndice XI – Transcrição da Entrevista realizada à coordenadora do departamento de matemática e ciências experimentais**

**Investigadora:**

Antes de mais, perguntava-te a tua faixa etária. Entre os 20 e os 30, 31 e 40, 41 e 50, 51 e 60 ou 61 e 70?

**Entrevistada:**

51-60 anos.

**Investigadora:**

Há quantos anos estás na escola e há quantos anos ocupas o cargo de coordenadora de departamento?

**Entrevistada:**

32 anos na escola e 8 anos como coordenadora.

**Investigadora:**

Qual é o teu grupo disciplinar?

**Entrevistada:**

Grupo de biologia e geologia, grupo 520.

**Investigadora:**

Que recursos materiais existem/deviam existir na escola para apoiar o processo de inclusão de alunos imigrantes?

**Entrevistada:**

Eu para responder a isso, isso leva-me a para outro contexto, que eu não sei se poderás vir a perguntar mais à frente na entrevista, mas efetivamente estes meninos que chegam à escola têm aqui um grande hiato ou uma grande lacuna relativamente à cultura, não é? Portanto, tudo aquilo que possa existir na escola que lhes permita de uma forma não, como é que dizer, nem é tanto massiva, imposta, formal, mas situações que os pusessem em contato com a nossa cultura. Através de materiais. Quem diz livros, diz salas onde eles pudessem estar, onde existissem filmes. Todas essas situações que os pusessem em contato com a nossa cultura. Depois, para aqueles que não falam efetivamente português, um laboratório de línguas. Não só literatura, estamos a falar também de fotografia, de imagens, audiovisuais, que lhes dê um bocadinho de conhecimento do país que somos, da história que temos. Um bocadinho da cultura porque, quanto menos eles conhecem da cultura, penso eu, mais dificilmente se conseguem integrar. Vão estar sempre na sua própria bolha.

**Investigadora:**

Que matérias são necessários para as disciplinas do departamento de matemática e ciências experimentais?

**Entrevistada:**

O currículo que eles trazem, na maior parte das vezes, está muito desgarrado do nosso. Aquilo que acontece é que os miúdos chegam aqui e há uma necessidade muito grande de lhes impor, isso sim, o nosso currículo, a nossa forma de trabalhar. Mas, eles são meninos, como os outros todos. Portanto, eu não vejo equipamento muito específico para trabalhar com estes alunos. Aquilo que eu vejo, tendo em conta a faixa etária em que se encontram e o facto de serem meninos mesmo com outra cultura, todos os meios que nós utilizamos para poder ensinar ciências para outros alunos, são também válidos para estes. Portanto, não há assim uma coisa, no meu ponto de vista, extraordinariamente importante, que faça falta a estes, que não faça falta a outros.

**Investigadora:**

Temos noção do currículo que estes alunos trazem?

**Entrevistada:**

Isso é outro aspeto. Aquilo que era importante a escola fazer com estes meninos, e não era só a escola fazer, era a escola fazer e haver consequência disso, para que os professores que trabalham com eles pudessem realmente perceber quais são as aprendizagens que eles têm. Não só aquilo que sabem, mas a forma como eles aprendem. Porque também há aqui, nós não temos noção da cultura de aprendizagem e eles vêm provavelmente formatados num determinado modo. Nós aqui, a nossa preocupação é dar-lhes conteúdos do jeito que nós achamos que devem.

**Investigadora:**

Faz falta material para isso?

**Entrevistada:**

Eu acho que faz falta é para mim, professor. Não tanto para os alunos. Eu acho que a escola tem de fazer aqui aquele papel de perceber de onde é que eles vêm, como é que vêm, como é que aprenderam, e não só o que é que sabem. A escola tem de fazer aqui um papel profundo relativamente a estes meninos. Têm de os contextualizar, não é? Isto vai ao encontro depois de tudo, porque só um miúdo que está perfeitamente tranquilo nas suas múltiplas dimensões, é que vai conseguir aprender. Muitas vezes, estes meninos também vêm com situações até traumáticas, de distanciamento da família ou de fugas de ambientes mais de guerra. A escola eventualmente faz pontualmente num aluno ou outro, mas isto devia ser uma coisa mais estruturada.

**Investigadora:**

Que recursos humanos existem/deviam existir na escola para apoiar o processo de inclusão de alunos imigrantes?

**Entrevistada:**

Nós temos nesta escola um capital humano brutal, com pessoas muito dedicadas, mas a dedicação às vezes não chega. Portanto, precisamos também de técnicos. Precisamos de psicólogos, se calhar também precisávamos de alguém ligado à sociologia, se calhar já era estar a pedir demais, mas não só os psicólogos. Aqueles técnicos que fazem dinâmicas de grupo. Aquilo que temos mais próximo disso são os animadores socioculturais, porque podem promover ações, que facilitam a integração. Porque, por um lado é importante os meninos conhecerem a nossa cultura, mas a escola ganha também muito se conhecer a deles. E esse enriquecimento eu acho que é mútuo, é para eles e é para nós, não é? Portanto, se queremos uma escola com muitas valências, com muitos conhecimentos e com muitas pessoas diferentes, temos de nos apropriar também dessa diferença. Não é só dizer que temos técnicos. Depois, claro, as pessoas que estão na escola, que trabalham diretamente com esses alunos, deveriam ser selecionadas segundo alguns critérios, não é? Para já, a experiência que possam ter nessa área, o gosto que têm por trabalhar numa dimensão diferente. Porque é fazer um trabalho diferente na escola. Que tenham competências, pronto. Paralelamente, essas pessoas têm de ter formação, essas e outras.

**Investigadora:**

Que tipo de formação?

**Entrevistada:**

Tinha de pensar nisso uma forma estruturada, mas há coisas que são importantes. Porque imagina, alguém pode ser ótimo a fazer dinâmicas de grupo e a fazer integração, mas se calhar está menos sensível para o conhecimento profundo que tem de fazer daquele aluno. Não só em termos do conhecimento que traz, das famílias, que tipo de cultura é que ele traz, a cultura de aprendizagem na escola, como é que eles aprendem, o que é que para eles é importante aprender. Sozinha, não consigo agora definir aqui um plano de formação, tinha que ser pensado.

**Investigadora:**

Já existe algo do género?

**Entrevistada:**

Eu acho que não. Eu acho que também tem de ser uma formação apropriada à escola que existe e aos alunos que temos.

**Investigadora:**

Faz sentido um mediador linguístico e cultural?

**Entrevistada:**

Isso depende de tantas variáveis, porque pode vir um técnico de fora, que não conheça a escola, mas que venha com vontade de conhecer, não é? Ou então, até pode ser uma pessoa

da escola que esteja com a cabeça formatada para outros aspetos. Portanto, isso tem tantas variáveis. A mim não me choca. Desde que a pessoa chegue à escola, seja apoiada, tenha oportunidade para trabalhar com as pessoas que cá estão e que conhecem a cultura de escola. Portanto, eu não vejo mal assim nisso. Parece-me é que uma pessoa só, para fazer todo esse trabalho, parece-me muito pouco. Faz-me sentido se existir um gabinete. Nós na escola já temos estruturas criadas, que podem seguir para esses caminhos. É dar estrutura e robustez a essa ação, que eu acho que me parece muito dispersa.

**Investigadora:**

Como selecionarias essas pessoas?

**Entrevistada:**

Eu sou cada vez mais a favor da comunidade estar presente na escola. Portanto, eu acho que faz sentido estar nessa equipa professores, alunos, pessoas da comunidade (quem diz da autarquia, diz somente da comunidade) e depois técnicos mais especializados: um técnico mais ligado à saúde, o mediador linguístico e cultural, um psicólogo.

**Investigadora:**

Como se selecionam os professores e os alunos?

**Entrevistada:**

Os alunos, talvez seja mais difícil. É assim, eu acho que há sempre uma dificuldade grande quando se arranca para uma coisa destas e não há nada, ou há muito pouco. Portanto, por muita boa vontade que se tenha, vai-se sempre ali um bocadinho às apalpadelas. De qualquer forma, eu ia pelo conhecimento pessoal que tenho dessas pessoas e da sensibilidade que eu tenho, relativamente ao desempenho dessas pessoas, aqui na escola. Pronto. Era assim. Tem a ver com as competências, não vejo uma necessidade extrema de estar lá alguém do português, da matemática... Porque as pessoas que lá estão e que estão comprometidas com aquelas tarefas, vão com certeza arranjar forma de ir buscar conhecimento dessas áreas, que eventualmente não dominam. Os alunos, podia ser interessante estar nessa equipa alunos que já tinham estado nesse papel e que agora estavam perfeitamente integrados. Podia fazer sentido. Alunos imigrantes que já cá estão há algum tempo, ou que tenham estado emigrados noutro país, também podia ser importante. Portugueses que tivessem voltado. Acho que esses podiam ser critérios.

**Investigadora:**

Que espaços físicos existem/deviam existir na escola para apoiar o processo de inclusão de alunos imigrantes? Já me falaste num sítio onde estejam os recursos.

**Entrevistada:**

Em relação ao espaço físico, eu tenho aqui uma dualidade de pensamento. Porque, se por um lado pode ser importante criar um espaço onde esses meninos se sintam mais ou menos

à vontade, até porque tenham, não só um *mix* de aspetos nossos culturais mas também deles, pode criar uma espécie de gueto. Portanto, não sei bem se essa seria a minha primeira opção. Mas fazia sentido, por exemplo, nos espaços comuns, que são de todos, poder estar, por exemplo, mapas com as localizações dos países, curiosidades. Depois, todo o tipo de ações que se possam fazer, não às vezes exclusivamente só para dar voz àquele grupo, porque quando se dá voz só aquele grupo, de certa forma também se está a segregar, não é? São eles e nós. Não. É integrar nas ações, poder fazer-se, sei lá, por exemplo, uma atividade qualquer que integre várias regiões do país. Acho que é possível, porque arranjar um espaço é criar ali um bocadinho um gueto.

**Investigadora:**

Que aspetos da cultura da escola promotores da inclusão de alunos imigrantes existem/deviam existir?

**Entrevistada:**

Olha, tudo aquilo que esta escola não tem. Honestidade, carácter, empatia, simpatia, transparência e comunicação. Portanto, tudo o que esta escola não tem e que são determinantes para criar uma verdadeira cultura de escola. Porque a cultura de escola, o que faz, é dar identidade à escola, que neste momento não há. A escola não tem qualquer sentido de pertença. A escola não tem. Portanto, há muitas ações que no meu papel como representante de grupo e coordenadora de departamento, que eu a acionei e continuo a acionar, que dão sentido pertença. Por exemplo, a criação do logótipo, o dia do departamento, um almoço que se faz de grupo, a brincadeira que fizemos no Carnaval. Isso ajuda a aproximar as pessoas. Depois, há uma coisa que esta escola não tem e que é muito importante, que é uma comunicação realmente efetiva. A escola não comunica, a escola não comunica bem.

**Investigadora:**

Internamente ou para fora?

**Entrevistada:**

Igual. A escola tem ao seu dispor, eu tinha isso no meu projeto de intervenção, que não vai ver a luz do dia, mas a escola não aproveita os meios de comunicação locais. O XXX tem uma rádio, o XXX tem um jornal. A escola tem de mostrar aquilo que consegue fazer bem feito lá para fora. Porque a ideia que passa, muitas vezes, é das situações negativas que aqui estão e a escola faz muitas coisas bem feitas. A nossa escola tem memória, eu tenho memória de coisas bem feitas. Portanto, consegue fazer bem. Portanto, é possível criar uma cultura de escola, porque a cultura de escola, que está associada ao clima da organização, dá segurança às pessoas, para poderem intervir. Só num espaço onde cada um se sente seguro, é que se sente confiante para erguer a sua voz, dar a sua opinião e, eventualmente, falhar, sem ter

medo de ser ridicularizado. Isso é muito importante para a integração. Por exemplo, lembro-me de uma menina de Cabo Verde, que uma vez eu lhe pedi para, numa aula de ciências, falar um bocadinho da comida, do que é que eles faziam, dos hábitos. Portanto, os miúdos têm de se sentir seguros, eles e todos, não é? Seguros para poder intervir, sem medo de ser ridicularizados, quando partilham qualquer coisa. Portanto, a escola primeiro tem de trabalhar internamente a sua própria cultura e, já que deverá fazer crescer, faça crescer já... Não é primeiro trabalhar a cultura e depois vamos trabalhar aqui estes meninos. Não, é ir trabalhando a sua cultura, aproveitando a multiplicidade de proveniências que tem aqui na escola e assim criar essa identidade.

**Investigadora:**

Que atividades multiculturais existem/deviam existir na escola?

**Entrevistada:**

Isso tem de ser sempre pensado no plano anual de atividades. E essas atividades podem ser integradas em projetos, ou não. Portanto, isto é a minha cabeça a estruturar logo as coisas, não é? Portanto, eu acho que há tantas coisas que se podem fazer. Agora há bocadinho lembrei-me dos mapas, atividades com a geografia, em que existia por exemplo um mapa mundo, em que durante aquela semana se ia trabalhar por exemplo Cabo Verde. Porque, muitas vezes também, quando se faz uma grande miscelânea, às vezes também se perdem, às vezes também se dilui. Se calhar, inicialmente, podia-se atribuir um dia, por exemplo, aos países que estão mais a norte de Portugal.

**Investigadora:**

Que atividades deste género já se encontram no Plano Anual de Atividades da Escola?

**Entrevistada:**

Claramente, o programa de Erasmus. Mas o programa de Erasmus, neste momento, ainda está...já estamos a trabalhar nisso, para fazer ações com alunos, mas neste momento ainda não temos essa experiência. Ainda estamos só com a mobilidade de professores.

**Investigadora:**

Mas isso não traz sensibilidade e vontade para trabalhar estas questões?

**Entrevistada:**

Na teoria, traz. Na prática, eu estou à vontade para falar, porque já saí em duas modalidades, na prática traz aos professores, pode-lhes abrir ali um bocadinho os horizontes, para ver como é que os outros fazem, mas pronto, era uma coisa muito pontual. Não trouxe nada de muito específico, nada de muito diferente, face àquilo que nós fazemos cá. Porque nós cá já vamos fazendo assim algumas coisas. Só que, muitas vezes, é em contexto disciplinar. E depois lá está a comunicação. A gente não sabe o que é que está a acontecer. Às vezes, somos capazes de ver qualquer coisa na newsletter, mas aquilo é muito focalizado, é muito central.

**Investigadora:**

Que ofertas educativas (curriculares e extracurriculares) existem/deviam existir na escola para apoiar o processo de inclusão de alunos imigrantes?

**Entrevistada:**

Estes meninos que vêm de fora, sobretudo dos países africanos, Angola, Cabo Verde, etc. Mais esses, mas os do Brasil também é igual. Falo pela minha experiência. Esses meninos trazem muitas lacunas nas ciências, sobretudo nas ciências do ponto de vista experimental, ou seja, eles não têm o raciocínio científico acurado, da construção científica, portanto, o pensar o problema. Portanto, todas aquelas atividades que possam ser desenvolvidas com estes alunos, em particular e mais próximo... Sei lá, os famosos clubes, que mais tarde ou mais cedo vão rebentar, com outros nomes mais pomposos, em que os alunos estão num contexto mais reduzido, com mais confiança, junto do professor e dos seus pares, para poder desenvolver essas competências. Na matemática, eles têm muitas lacunas, dizem os colegas, ao nível do raciocínio. Eu desconheço, efetivamente, a forma como estes meninos aprendem e o que é que para eles tem significado. Ou seja, como é que eles estão habituados a organizar a sua massa cinzenta, para se apropriar do conhecimento? Só quando eu tiver esse conhecimento, só quando eu perceber o que é que para eles faz sentido, na forma como aprendem, é que consigo delinear estratégias para eles. Mais do que aquilo que já sabem, porque, mesmo sabendo pouco, se nós percebermos o que é que faz sentido para eles... São situações mais gráficas, com mais desenhos, com mais imagens? Se aprendem mais quando leem um texto sozinhos? Qual é a forma como constroem o seu conhecimento? Só a partir daí é que conseguimos definir estratégias para que eles. Agora, ofertas específicas, ambientes mais restritos. Quer seja um clube para as ciências, quer seja um clube das línguas. Um clube das línguas, que não seja um clube de português língua não materna. Um clube de línguas, onde eles podem lá estar, eles por causa do português, mas podem estar outros por causa do francês. Sempre na perspetiva de integração.

## **Apêndice X – Transcrição da Entrevista realizada ao coordenador do departamento de expressões**

**Investigadora:**

Antes de mais, perguntava-te a tua faixa etária. Entre os 20 e os 30, 31 e 40, 41 e 50, 51 e 60 ou 61 e 70?

**Entrevistado:**

61-70 anos.

**Investigadora:**

Há quantos anos estás na escola e há quantos anos ocupas o cargo de coordenador de departamento?

**Entrevistado:**

37 anos na escola e 27 anos como coordenador.

**Investigadora:**

Qual é o teu grupo disciplinar?

**Entrevistado:**

Grupo de educação física, grupo 620.

**Investigadora:**

Que recursos materiais existem/deviam existir na escola para apoiar o processo de inclusão de alunos imigrantes?

**Entrevistado:**

Epá! No nosso caso, educação física, não há esse problema nesta escola. Nesta escola não é esse problema, porque os materiais que nós possuímos... Felizmente, temos conseguido ao longo dos anos, fruto de um conjunto de estratégias que temos desenvolvido a nível do desporto escolar e de projetos que temos com outras instituições de fora, até fora da própria escola, temos conseguido obter apoios financeiros que nos têm permitido, enfim, dotar o grupo de educação física dos materiais. Neste momento, são os necessários para poder cumprir aquilo que é o currículo dos alunos, em termos das aprendizagens essenciais.

**Investigadora:**

E nas restantes disciplinas do departamento de expressões?

**Entrevistado:**

O pessoal de educação tecnológica, penso que ainda se queixam que ainda falta ali algumas coisas. Não é tipicamente para alunos migrantes, nunca ninguém me fez essa queixa desse modo. A mesma coisa para a educação visual. Relativamente aos alunos migrantes, nunca foi abordada essa necessidade da falta de material. Existe, nomeadamente na educação

tecnológica e também por vezes na educação visual, mas é um problema que afeta todos os alunos.

**Investigadora:**

Para vocês, também se coloca a questão da barreira linguística.

**Entrevistado:**

Coloca, porque nós também temos de comunicar com os alunos. Mas, para nós, pior que a barreira linguística, é o currículo que eles trazem. Esse é o nosso grande problema, que na educação física, quer na educação visual. É o problema do currículo. Porque, imaginemos, se um aluno não teve no seu currículo anterior, nos locais onde esteve a ter aulas, onde fez a sua escolaridade, quer no âmbito da educação visual, das artes visuais, quer no âmbito da educação tecnológica ou no âmbito da educação física, o currículo não é um currículo parecido, sequer aproximado àquilo que existe no nosso sistema de ensino. Isso significa que o aluno tem uma dificuldade brutal para conseguir ter sucesso. Vou-te dar um exemplo. Podia dar-te n exemplos. Esse é o nosso principal problema. A questão da comunicação também, mas isso é um segundo problema. O primeiro problema é que, vamos falar por exemplo da educação física. Na educação física, nós lecionamos aqui 10 matérias, em termos práticos. Depois há a questão das matérias teóricas e depois há a questão da condição física. São as 3 áreas que nós avaliamos. Em relação às matérias, há alunos que nos chegam aqui, vindos dos diferentes locais do mundo, por exemplo, do Brasil, mas não só, também de Angola, dos PALOP, que não tiveram no seu currículo aquelas matérias. Eu apanhei já aqui alunos que me disseram, por exemplo no Brasil, e não estou só a falar no Brasil, essa situação também existe noutros locais, que não tiveram, por exemplo relativamente às 10 matérias que nós lecionamos, 8 não tiveram. Nunca tiveram qualquer experiência em termos de educação física a 8 das 10 matérias que nós lecionamos. Quando aqui chegam, seja no sétimo ano, oitavo ano ou no secundário, a diferença que existe entre as competências que esses alunos apresentam nessas matérias e aqueles que as têm desde o quinto ano de escolaridade... E alguns deles já no primeiro ciclo, também já tiveram. Enfim, as atividades de enriquecimento curricular, a diferença é brutal. É um esforço absolutamente incrível aqueles miúdos conseguirem minimamente ter sucesso naquelas matérias. Normalmente, têm muita dificuldade nisso, sem que haja um plano de apoio para esses alunos a este nível, no nosso caso. As artes visuais queixam-se do mesmo, não é? Também às vezes existe esta situação.

**Investigadora:**

Então coloco já a última questão. Que ofertas educativas (curriculares e extracurriculares) existem/deviam existir na escola para apoiar o processo de inclusão de alunos imigrantes?

**Entrevistado:**

Tudo aquilo que seja nós poderemos assegurar a estes alunos, de uma forma orientada, as aulas, de modo que, após a avaliação inicial que nós fazemos do conhecimento dos nossos alunos, que possamos colmatar estas fragilidades, esta falta de competências, esta ausência de conhecimento. Isso faz todo o sentido.

**Investigadora:**

Vocês adotam manuais?

**Entrevistado:**

Nós temos manuais adotados, mas na educação física, não basta saber. É necessário saber, mas é necessário saber fazer. Temos as duas coisas. Eu posso conhecer todos os esquemas técnicos ou táticos do basquetebol, as regras todas, os esquemas técnico-táticos defensivos, etc., mas não sou jogador da seleção nacional. Nem nunca serei por saber isso. Seria se, para além de saber isso, executasse com um grau de elevada perfeição aquilo que são as competências que, no jogador de basquete, tem de ter relativamente à modalidade. O nosso problema em relação à educação física e mesmo aqui ao departamento, do que me é dado a conhecer, não são as questões dos recursos materiais, são as questões do conhecimento e das competências, de currículos, de adaptações curriculares que têm de ser feitas, de aulas de apoio que têm de ser dadas, de uma planificação por ciclo, que tem de ser feita para responder às necessidades destes alunos. Um plano individual. Depois no plano turma, também ter em atenção estes aspetos, nomeadamente, no que à educação física diz respeito. Portanto, isto é aquilo que do nosso ponto de vista tem de ser feito. Para permitir que estes alunos tenham o sucesso que almejam.

**Investigadora:**

Que recursos humanos existem/deviam existir na escola para apoiar o processo de inclusão de alunos imigrantes?

**Entrevistado:**

Nós, em termos humanos, aquilo que nós temos, os professores que nós temos são especialistas nestas áreas. Portanto, aquilo que nós temos é de arranjar as horas necessárias para que os especialistas nesta questão, na escola e que ainda por cima falamos uns com os outros. É fácil, eu tenho um aluno que tem este problema, mesmo que seja eu estou a dar aula de apoio, sendo do meu grupo, falo contigo: Olha, é isto que ele precisa agora e tu fazes. Depois, mandas o feedback. Eu vou planificando dentro da minha turma e falando contigo. Vamos planificando os dois a forma para que este aluno adquira as competências que não tem numa determinada matéria. Vamos trabalhando várias matérias, se ele tem várias matérias onde tem essa necessidade. Mas isto é um trabalho que tem de ser feito por ciclo. É uma aposta que tem de ser feita e que de outro modo não permite que estes alunos

conseguam. Quer dizer, em alguns casos não têm sucesso de forma nenhuma, não é? Mesmo que nós até às vezes tentemos toda a maneira e feitio ir fazendo ali um ajuste, dentro da própria sala, onde temos mais vinte e tal miúdos e tentando às vezes pôr a trabalhar por níveis. Mas mesmo no nível mais baixo onde ele se junte, quando vai fazer aquilo que nunca fez contra alunos que já fazem aquilo há anos... Por acaso, aquilo que me é dado perceber é que os alunos estrangeiros que vêm para cá, dentro das turmas, há uma ou outra exceção que encontrei, porque também tem a ver com a maneira de ser de cada um, mas em geral há sempre uma grande abertura para rececionar estes alunos. Até para ser tolerante em função daquilo que os miúdos conhecem da realidade de aprendizagem destes alunos, relativamente às matérias que estão a lecionar. Às vezes falham ali em situações e ninguém está a apontar o dedo. Evidentemente, se acontecer, nós interviremos. Mas não. Essa relação professor-aluno trabalha-se também. Uma das coisas que nós vamos dizendo é: Atenção! Os vossos colegas têm esta realidade. Portanto, tem de haver compreensão entre nós. Somos diferentes, todos nós somos diferentes. Nenhum de nós é igual quando estamos aqui nesta matéria. Uns são mais fortes, outros mais fracos. Isso é natural e os mais fortes têm de ajudar os mais fracos a evoluir. Aproximarem-se o mais possível.

**Investigadora:**

Vocês têm noção das afinidades que se criam?

**Entrevistado:**

Nós vamos observando. Aliás, às vezes observa-se de uma forma muito simples. Eu, se quero ver quem está mais integrado ou não, peço para formarem grupos de 4. Quem fica sozinho, não está integrado. Pronto, é fácil. A partir daí, basta ver uma vez.

**Investigadora:**

Já referiste que os espaços físicos existentes são suficientes, pelo que avanço para as últimas questões. Que aspetos da cultura da escola promotores da inclusão de alunos imigrantes existem/deviam existir? Que atividades multiculturais existem/deviam existir na escola?

**Entrevistado:**

Acho que em matéria de cultura da escola, há alguma abertura para esta situação, mas tem de haver mais. Também não sei a autonomia que a escola tem para fazer esse trabalho. Porque, vamos lá ver, nós estávamos a falar há pouco de aulas de apoio, de mais horas para os miúdos, de espaços onde eles pudessem melhorar as suas competências relativamente àquilo que são as aprendizagens que têm de ser feitas de acordo com os currículos, mas isto implica meios, implica horas, implica professores, implica horários, numa escola que é grande. Portanto, não é fácil fazer aqui os horários e de forma a conseguir que tudo caiba, de acordo com aquilo que a legislação define como correto. Portanto, existe esta realidade também. Em termos de atividades, o que existe a mim parece-me ser suficientemente plural, para conseguir

integrar as várias pessoas que vêm para aqui. Nós, por exemplo na educação física, mas também nas artes visuais, na educação tecnológica, penso que é sensível, sem dúvida nenhuma. Relativamente a nós, por exemplo, na educação física, aquilo que nós oferecemos em termos de modalidades, é absolutamente transversal. Eu, por exemplo no badminton, tenho 3 ou 4 alunos que são estrangeiros, ucranianos, brasileiros... Para além daquilo que são as atividades que nós fazemos, também temos jogos desportivos escolares, torneios interturmas, nos desportos coletivos, nos desportos individuais. Eles participam. Por exemplo, este ano, no décimo ano, numa das turmas onde estava lá um moço que é brasileiro, dois aliás, eles inscreveram-se na equipa que jogou futebol e basquetebol. Porquê? Porque um deles joga basquetebol. Depois existe o desporto escolar em que nós fazemos uma oferta de modalidades que as pessoas podem treinar ao longo da semana, como num clube, e competir em alguns fins de semana. E temos um leque vasto, nós temos 10 modalidades diferentes. Nessas modalidades, muitas vezes temos alunos estrangeiros. Eu citava o caso do badminton, eu tenho o badminton, não é? Quem é que vai aparecendo lá no badminton? Aqueles miúdos mais do Nepal, porque o badminton nesses países é uma modalidade muito praticada. Portanto, eles encontram ali um espaço, sentem-se bem, estão em casa. Depois é um espaço plural, toda a gente está lá. As pessoas relacionam-se e as pessoas encontram o seu espaço na atividade, no desporto escolar. Eles identificam-se também na atividade curricular, quando são coisas que eles já fizeram. O problema deles é o de qualquer um de nós. É, naquilo que estamos a fazer, não termos sucesso. E não ter sucesso radica em vários aspetos. No caso deles, pelo facto de não tiverem uma formação anterior que lhes permita estar ao nível dos outros. Ora, quando nós estamos num determinado momento da nossa vida, seja ele qual for, mas muito especialmente na adolescência, numa situação em que revelamos fragilidade a outros, mesmo que os outros aceitem isso e não levantem problema nenhum, revelamos essa fragilidade no momento em que estamos numa fase de afirmação e também de muitas dúvidas, muitas dúvidas da autoimagem, de autoconceito. Quando as pessoas estão num sítio em que percebem que o sucesso que apresentam naquilo que estão a fazer, se calhar nem é sucesso, isso de certeza que condiciona a sua motivação. Apesar disso, isso é um esforço que nós fazemos e discutimos muitas vezes isso, também dentro do próprio grupo, sempre numa intervenção de feedback positivo, mas claro, há todo um conjunto de competências anteriores que não estão adquiridas. Isso é que é complicado. Portanto, isso é que de facto, em relação às atividades curriculares que alguns miúdos vindos de fora que nunca tenham feito possam ter alguma reserva maior, é devido a esse facto. Nas atividades desportivas, escolhem-nas eles. Quais são as atividades que eles escolhem? As que mais gostam e as que mais e melhor dominam. Nós temos, porventura por culpa nossa certamente, às vezes falamos também isso, em termos de divulgação daquilo que é feito pelo grupo de

educação física nesta escola, não é muita coisa. Falhamos muito na fase da divulgação. Neste caso, fundamentalmente, eu acho que é a questão da comunicação, a capacidade de transmitir para fora do nosso espaço, de uma forma mais acentuada, aquilo que cada um de nós faz. Isso é tão importante. Não estou a falar só do desporto, falo das artes, falo de todos nós. Quando nós paramos, eu às vezes olho para o relatório de atividades. Epá! Que coisa fantástica a quantidade de coisas que fazem aqui na escola. Porventura, uma parte significativa das pessoas da escola conhece aquilo? Não. E a comunidade lá fora? Algumas coisas, em relação àquilo que os filhos contam. Nós temos de ter a capacidade de dar a conhecer à comunidade onde vivemos, e para além da comunidade onde vivemos, aquilo que nós fazemos. Porque isso acho que é um ADN dos professores que a comunidade muitas vezes não conhece. Fica só com a ideia de que nós cingimos a nossa função, unicamente, ao processo de ensino-aprendizagem. Que é que é efetivamente a parte mais importante da nossa atividade, sem dúvida. Mas o processo de ensino-aprendizagem e a sua melhoria, passam também por este aspeto. Passam por estes aspetos, no campo do desporto, da cultura, das atividades artísticas. Quando esbatemos a barreira que nos separa dos alunos e conseguimos conquistá-los, é meio caminho andado. Epá, quando as pessoas estão motivadas... Eu até tenho um feitio que não é fácil e, normalmente, nos primeiros três meses não me rio para ninguém. A partir daí, vamos estabelecendo as ligações e vamos percebendo. O segundo ano, já corre que é uma maravilha. Mas corre mesmo que é uma maravilha. Ao terceiro, estamos bem, já todos nos conhecemos uns aos outros e pronto. Nos primeiros 3 meses, tratar sempre bem, evitar conflitos, mas a relação estabelece-se até um certo ponto. Eu acho que as ofertas educativas em termos das atividades, neste momento, conseguem de facto trazer essas pessoas. Falta é uma estratégia, em termos de intervenção ao nível do currículo, que permita atenuar, eventualmente até ultrapassar, as carências e as dificuldades que eles apresentam quando vêm de um país cujo currículo é completamente diferente do nosso. Eu já tive um aluno que me disse que as aulas de educação física que ele fazia era quando queria. Isto é verdade em determinados Estados do Brasil e era o ténis de mesa. Porquê? Porque aquilo que eles tinham para fazer educação física era um corredor com 2 mesas de ténis de mesa.

**Investigadora:**

Qual seria o papel das expressões numa equipa multidisciplinar de receção a alunos imigrantes?

**Entrevistado:**

Relativamente às dificuldades que nós detetamos nos alunos, ou em alguns dos alunos, na maioria dos alunos, digamos a esmagadora maioria dos alunos que nos chegam vindos desses países, no sentido de tentar desenvolver um conjunto de estratégias para minorar

essa realidade, que é de facto o que mais nos aflige. A partir daí, em termos de uma perspetiva mais global, traçar aqui um plano de inclusão que, tendo em atenção estes aspetos e muitos outros, referentes a cada um dos departamentos e grupos disciplinares que, provavelmente, serão muito diferentes do nosso. Porque cada um tem a sua própria realidade e confronta-se com esta situação de forma diferente. Encontrar estratégias para ir ultrapassando estas situações. Um outro aspeto que eu também penso que é fundamental é a questão da língua, não é? Portanto, quem aqui chega e não fala a língua portuguesa, não tem qualquer possibilidade de coisa nenhuma. Porque eu já tive alunos que tinha de falar com eles em inglês, não é? Havia um que falava em francês. Enfim, lá ia falando. Ele por acaso até me entendia. Eu também o entendia a ele. Nenhum de nós falava bem, nem francês, nem inglês. Mas dava para entender, não é? Eu não falo bem inglês. Francês um bocadinho melhor, mas também conseguimos entender-nos. Tive, em anos diferentes, esta realidade. Na altura nós fazíamos testes, o aluno nunca fez teste, porque ele dominava mal o inglês e o francês. Se eu lhe fosse dar um teste em inglês e francês, eu tinha de estar a traduzir aquilo. Pronto, falava com ele e fazia ali a avaliação dele, em termos daquilo que eram os testes, a avaliação oral, não é? A gente ia falando com o outro e tal, ia percebendo como é que as coisas estavam e até percebia, não é? Pronto, tinha de ter aqui esta história.

**Investigadora:**

Concordas que os professores do departamento de expressões têm um papel mais ativo na parte da integração social?

**Entrevistado:**

Eu acho que todos nós temos um papel ativo na integração social. Isso aí eu acho que é um papel de todos nós, de todos e de cada um de nós, não é? Naquilo que, na sua disciplina e na área onde está, diz respeito. Porque, não é por eles começarem agora a ter sucesso na educação física que terão sucesso no resto, não é? Isto é um papel da escola, de todos nós. Temos de detetar onde é que estão as fragilidades com estes alunos, que variam de aluno para aluno, e ter uma estratégia que permita, em função daquilo que é a avaliação inicial das dificuldades existentes em cada grupo, em cada departamento, ir tentando, com os meios que possuímos (gostaríamos de ter os meios todos, mas também não temos essa possibilidade), que permita a estes miúdos terem perspetivas de sucesso. Se não fala a língua, a primeira coisa que tem de fazer é aprender a falar a língua. Se não tem o currículo, temos de procurar que ele vá tendo acesso, vá tendo a possibilidade de minorar as lacunas que apresenta, não é? Se existe outros problemas noutras áreas, as outras áreas dirão qual é a melhor estratégia na opinião deles para poder fazer isto. Depois, será este mix que permitirá, de facto, encontrar aqui uma linha orientadora para um plano individualizado. Tem de ser individualizado. Pode haver ali um conjunto de coisas que são transversais, mas tem de ser individualizado. Porque

cada um que cá chega é um com uma realidade própria, no sentido de que estes alunos tenham possibilidade de ter sucesso. E é bom que comecemos a trabalhar nisto, porque é bom que nós entendamos depressa que, se não tivermos cá imigrantes, isto implode. Um dia destes, é uma aldeia de Trás-os-Montes, duas velhas, um velho, um gato e um cão. Há áreas absolutamente cruciais no funcionamento da economia do país que, se não tiver gente para trabalhar, pura e simplesmente não funciona. Eu agora estava a falar numa perspetiva económica, mas há a questão social, a questão dos valores. Aliás, nós somos um país de imigrantes, quer dizer, por amor de Deus. Estamos a falar do quê?

**Investigadora:**

Só mais uma pergunta. O que pensas da existência de um mediador cultural e linguístico?

**Entrevistado:**

A escola é de tal maneira uma realidade própria, com umas dinâmicas e uns aspetos tão próprios, que eu acho que quem para cá vier, para poder responder com sucesso àquilo que eu penso que deva ser o papel do mediador cultural, pode também não ser, a legislação definirá qual é o papel do mediador cultural, mas para aquele que eu penso que deveria ser, o mediador cultural não é só aqui fazer adaptação da cultura que eles trazem à nossa. Pode ser muito mais do que isso, pode ser alguém que também faculte o contacto, que trabalhe com o miúdo, no sentido de tudo aquilo que nós temos estado a falar. Ora, isto implica aqui um conjunto de conhecimentos, não é? De saberes, de vivências, de cultura de escola, que me parece que deveria ser atribuído a alguém que é professor e que, enfim, também reúna as condições para poder ser um mediador cultural. Portanto, enfim, também acho que tem de ter um perfil para isso, não é? Eu também acho que não tenho perfil para exercer determinadas funções aqui dentro, ou terei melhor perfil para umas do que para outras. Aqui um mediador cultural, eu acho que tem de ser alguém que tenha de ter esse perfil. Que seja professor e que seja da casa. Isso é meio caminho andado, penso eu.

## **Apêndice XI – Transcrição da Entrevista realizada ao coordenador dos diretores de turma do ensino secundário**

### **Investigadora:**

Antes de mais, perguntava-te a tua faixa etária. Entre os 20 e os 30, 31 e 40, 41 e 50, 51 e 60 ou 61 e 70?

### **Entrevistado:**

51 anos.

### **Investigadora:**

Há quantos anos estás na escola e há quantos anos ocupas o cargo de coordenador de diretores de turma do ensino secundário?

### **Entrevistado:**

20 anos na escola e 2 anos como coordenador.

### **Investigadora:**

Qual é o teu grupo disciplinar?

### **Entrevistado:**

Grupo de educação física, grupo 620.

### **Investigadora:**

Que recursos materiais existem/deviam existir na escola para apoiar o processo de inclusão de alunos imigrantes?

### **Entrevistado:**

Eu acho que o problema aqui não é pelos materiais. Não é pela qualidade dos materiais ou pela quantidade dos materiais. É mais pela dinâmica que nós podemos incluir na escola, de receção aos miúdos que chegam à escola que são novos ou que são novos na escola. E até mesmo podem ser os que são portugueses e que não são migrantes e que a forma como nós os recebemos e a forma como nós os orientamos aqui dentro. Por outro lado, os migrantes, que precisam de um apoio extra. Provavelmente, se calhar guias de conversação, digamos assim, de alunos que têm... Por exemplo, temos miúdos do Nepal. Guias de conversação que transfiram o nepalês para o inglês, porque às vezes nem inglês eles conseguem falar. Pode ser material online, pode ser aqueles que nós conseguimos ter no telemóvel, que fazem guias de conversação, que fazem tradução. Porquê? Porque é tão difícil, tão difícil. Por vezes não é pela falta de material, às vezes é pela atitude também que o miúdo vem. Há miúdos chineses que, por vezes, eles não querem falar a língua, porque eles não se querem integrar, porque eles não querem estar cá. Não querem, é recusa. Para mim, no meu ponto de vista, por vezes, é recusa. Porque eles vêm contra vontade, então fazem tudo para que não aconteça. Há outros que não, há outros que pensam, ok, já que eu tenho de cá estar, então vou tentar. Tanto

é assim que, ao nível do secundário, há vários alunos que são muito bons academicamente, com dezoitos e dezanoves.

**Investigadora:**

Esse aluno é recebido melhor?

**Entrevistado:**

Não sei se é mais bem recebido, se é ele que tenta fazer que seja recebido. E isso traz-nos muitas questões de: Então afinal, qual é o ponto crítico? Ou seja, como é que tu consegues perceber que se é a vontade do miúdo, somos nós aqui? Para quê? Para que a gente consiga transportar isso para os outros. Nós, por exemplo, a maior parte dos migrantes nós temos são brasileiros. Isto faz com que, eles falam a nossa língua, mas o aspeto cultural nosso, diferente da deles e daquilo que eles estão habituados como escola, é tão diferente.

**Investigadora:**

Quais são as principais diferenças?

**Entrevistado:**

Eles têm expetativas muito altas, a nível académico. Dizem que são muito bons alunos, eles próprios e os próprios pais. Depois, são poucas as situações em que isso é efetivo. A dinâmica da escola, em termos de exigência, de tempo que temos de estar em aula a produzir trabalho, nós cá mais. Ou seja, o nível de exigência é muito maior. Enquanto lá, não era. Por exemplo, na minha área de educação física havia miúdos que só sabiam jogar voleibol, porque era aquilo que era a cultura deles. Eu acho que não é em tanta profundidade que eles vão aos conteúdos.

**Investigadora:**

Que recursos humanos existem/deviam existir na escola para apoiar o processo de inclusão de alunos imigrantes?

**Entrevistado:**

Nós, acho que temos recursos humanos. Agora, isto também tem a ver com a classe docente, aquilo que as pessoas querem fazer, aquilo que as pessoas estão disponíveis para dar. A nossa classe está a ficar envelhecida, agora é que começam a aparecer uns mais novos, porque os mais velhos é que têm experiência e têm a capacidade de perceber como é que nós vamos tentar. São poucos os mais novos, aí é que é a diferença. Eu acho que os mais velhos são aqueles que agora estão mais dentro da escola, estão cansados. Porque eu acho que é aquilo que uma colega nossa, pelo menos tive a ideia que era, mas não tenho feedback nenhum sobre isso. É verdade que também não perguntei. Acho que era uma coisa muito boa, é verdade que tinha de ser uma equipa multidisciplinar, não podia ser só a colega. Acho que devia ser uma equipa multidisciplinar. Porquê? Porque as abordagens são diferentes e os passos dentro do contexto de sala de aula também são diferentes. Por vezes, por exemplo,

nós em educação física aproximamo-nos muito dos miúdos, tocamos muito neles e aproximamos e conseguimos criar relações ali muito mais rápido, por vezes, do que dentro da sala de aula, atrás de uma secretária. Mas a visão dela é muito boa.

**Investigadora:**

Como seria essa equipa?

**Entrevistado:**

la buscar uma pessoa de cada departamento. As pessoas é que têm de dizer se queriam. Porquê? Porque isso é um fator logo a que leve a ter mais sucesso. Eu, o que faria era: levava aos grupos, para os grupos decidirem quem queria participar. E as horas, por exemplo, do 79, porque são as pessoas mais velhas, que cá estão. Não quer dizer que as outras não possam vir, só estou a dizer é porque aí resolvia algumas questões falta de horas.

**Investigadora:**

E mediadores linguísticos e culturais?

**Entrevistado:**

Eu sei um pouco sobre isso. Sei que foi uma legislação que saiu há pouquíssimo tempo. Do que percebi, acho que devia existir. Esse gabinete de receção aos migrantes, que a colega pensou, ia nesse sentido, ter pessoas que conseguiriam mediar essa receção. O que essa pessoa vem fazer é tentar receber os miúdos, para os integrar, em todas as vertentes.

**Investigadora:**

Que características devia ter?

**Entrevistado:**

Teria que ser uma pessoa que quisesse fazer. Não é: Ah, agora vou fazer isto. Não, é: Eu quero fazer isto, porque acho que é importante para os miúdos. Há muitas pessoas que nem percebem o ponto de abrigo que essas pessoas se tornam para esses miúdos, porque é um porto seguro. É: eu preciso de qualquer coisa, eu faço. Por exemplo, numa escola secundária do nosso distrito, os miúdos de 12º ano, através de uma atividade ou uma ação, um projeto que existe, do SPO (Serviço de Psicologia e Orientação), são tutores de outros miúdos, miúdos que são estrangeiros. Eu sei, porque a minha filha passou pela experiência. Ela teve com 2 miúdas brasileiras, que vieram e chegaram à escola. A minha filha era do 12º ano e recebeu-as. Ela, semanalmente, encontrava-se com elas. Fazia de tudo, desde falar daquilo que era as necessidades das miúdas, aquilo que as miúdas queriam falar, depois ouvir, até que as levava a falar das aulas e do social dentro da escola. Para quê? Para as integrar ao máximo e para que elas consigam ter mais sucesso. Por vezes, até orientava o estudo, no sentido de olha se calhar aqui tens de estudar estas partes e estes conteúdos, porque isto é importante. Se tiveres dúvidas, eu posso tentar explicar. Só os miúdos de 12º ano e eram escolhidos, não era qualquer um. Eles faziam uma espécie de entrevista com a psicóloga,

para que a psicóloga tentasse ver, perante o perfil, quem é que poderia tentar ajudar. Por vezes, podia não funcionar e eles tentavam trocar. Esses mediadores, eles próprios são novos no processo. Se fosse a mesma pessoa passado 1 ano, acredito que fosse mais vantajoso. Agora, ao primeiro ano, a própria pessoa está a tentar perceber como é que se vai mexer dentro da própria escola. Como é que vai explicar como é que a escola funciona, se ela própria também tem dificuldade em perceber como ela funciona? Agora, se fosse alguém de dentro, acho que seria completamente diferente. Quem vem de fora traz sempre ideias novas e isso é bom, mas tem de se integrar, porque eu acho que na escola tem de haver sempre ideias novas, pessoas novas. Apesar do grosso do corpo docente ser muito grande e é mais ou menos estável, eu acho que é bom sempre aparecerem pessoas novas. Essa equipa deveria ter alguém que coordene, neste caso a nossa colega tem todas as valências para que aquilo tivesse sucesso e depois ia buscar pessoas aos departamentos.

**Investigadora:**

Que espaços físicos existem/deviam existir na escola para apoiar o processo de inclusão de alunos imigrantes?

**Entrevistado:**

Se calhar um tipo de sala de convívio, não só para eles, os outros eram bem-vindos, mas indicada que eles podiam lá ir. Porquê? Porque é muito mais fácil as pessoas chegarem lá e falarem, se calhar, com os colegas que são de outras turmas, mas são do mesmo país.

**Investigadora:**

Que aspetos da cultura da escola promotores da inclusão de alunos imigrantes existem/deviam existir?

**Entrevistado:**

Podia-se fazer na escola, porque nós temos muitos recursos que podem ser utilizados, que é parecido com um projeto que a geografia tem, que fazem o dia da Europa. Fazia o dia dos migrantes, ou seja, nesse dia os miúdos preparavam atividades, para mostrar à escola a cultura deles. Aberto à comunidade toda. Ou seja, durante o dia era dentro da escola, alunos, ao final do dia venham cá os pais. Porque é muito importante os pais virem a escola, principalmente, ver o que eles estão a fazer, ver que eles estão integrados ou têm aspetos que estão integrados e os próprios pais partilharem as vivências deles com outros. Ou seja, não só com os filhos, porque veem os filhos, mas até mesmo com os outros migrantes. Porquê? Porque cria-se ali uma comunidade e, claro, os que são portugueses também. O objetivo é que eles venham e que todos convivam. Todos no sentido de a escola, mas ali o foco é mais para os miúdos que são de fora, para mostrar aquilo que sabem e como é que era a vida deles lá.

**Investigadora:**

Faz sentido ser algo semanal ou pontual?

**Entrevistado:**

Pontual. É uma efeméride. Um dia que acontece, em que é preparado através, por exemplo, do gabinete, digamos assim, é preparado para mostrar à escola como é que era as vivências deles lá. Houve anos aqui na escola que isso já se fez, que até foram miúdos cantar músicas dos países deles. E foram atividades que se foram perdendo ao longo do tempo. Eu estou a falar antes do Covid, percebes, porque bloqueou aqui muita coisa, porque a dinâmica da escola antes, até ao Covid, estava a desenvolver, estava a crescer. Tínhamos muitas atividades. Lembro que nesse ano, por exemplo, íamos fazer uma chuva de talentos. Estava programado para fazermos uma chuva de talentos logo a seguir e encerrámos. Está muito diferente, fazia-se muitas atividades no auditório. Eu sei porque eu estava incluído nelas, eu filmava as atividades todas. Agora vêes poucas atividades lá. Porquê? Porque as pessoas também vão ficando mais velhas e não vem sangue novo com essa vontade. Agora começa a aparecer um sangue novo, por necessidade, porque há muita falta de professores.

**Investigadora:**

E em termos de aceitação do aluno imigrante pela comunidade educativa?

**Entrevistado:**

A diferença é os extremos, ou seja, ou está num extremo e não quer e não aceita, ou está no outro que faz de tudo. Parece que ali naquela zona cinzenta cada vez há menos pessoas. Faz com que se quebre ali ao meio. Parece que isto é, ou é, ou não é. Depois não funcionada, porque ou estás a favor ou estás contra. Eu acho que viver no cinzento, às vezes é muito melhor. Porquê? Porque há coisas que sim e há coisas que não. Isto é algo que eu tenho pensado muito, porque é basicamente isto que a gente está a viver na sociedade, hoje em dia. O grande problema é que pensamos que não nos chega a nós. E na conjuntura atual, provavelmente vai chegar a nós. Por isso, há coisas que sim, há coisas que não. Diga quem diga. Porquê? Porque não podemos fazer as escolhas de acordo com a pessoa que está lá à frente. Temos de fazer escolhas de acordo com aquilo que eu acho sobre aquele ponto que nós estamos a abordar, que é uma visão completamente diferente. Daquilo que eu acho que é o correto, não por aquilo que aquela pessoa me diz. Porque eu analiso. Andamos sempre a falar em espírito crítico no secundário. Para mim, isto é ter espírito crítico. Apesar de ser uma pessoa que eu acho que só diz coisas certas, ela pode dizer uma coisa má. E eu, se ela diz mal, eu tenho de dizer: Não concordo contigo. E temos de ter a capacidade de dizer isso. Porquê? Porque todos eles, todos nós, temos coisas boas, como dizemos coisas que não são tão boas. Ter alguém que me diga: Olha, eu não concordo contigo, por causa disto. Para mim, ainda bem que me dizem isso quando me dizem. Porque eu prefiro aceitar isso e tentar

pensar. Tinha aqui uma colega que a gente debatia muito estas coisas, de qual é o sentido que a gente queria levar. Digamos que nós discutíamos, mas, como nos respeitávamos um ao outro, chegávamos a um ponto que a gente discutia, no sentido de uma atividade qualquer que eu achava que devia ser assim, ela achava que devia ser assado. No ano seguinte, no dia seguinte, eu ia para casa a pensar, ela ia para casa a pensar, discutíamos, não chegávamos a um consenso e no dia seguinte chegávamos ao ponto de: Ah, olha, afinal eu concordo contigo. E ela dizia assim: Mas eu também concordo contigo. E pensávamos assim: então vamos tentar arranjar aqui uma coisa que a gente consiga ter o melhor de cada uma das visões.

**Investigadora:**

E a visão da escola, é clara?

**Entrevistado:**

O que eu penso aqui é: há muita informação falsa. O primeiro consumo que têm é daquilo que é mais fácil de saber, ou seja, recebem uma coisa, que aquilo passa a ser a verdade absoluta. Quando aquilo nem sequer é verdade, porque não têm o espírito crítico de tentar perceber se aquilo será mesmo verdade.

**Investigadora:**

Então falta divulgação de informação?

**Entrevistado:**

Acho que, em parte, devemos divulgar mais. Porque, por vezes, não chega lá. Poucos são aqueles que chegam à escola e dizem que querem ler o projeto educativo. Não é divulgado. Há pouca divulgação daquilo que se faz. Temos uma newsletter, mas a newsletter está dependente de pessoas que fazem algum tipo de atividades, que enviam para lá informação. É muito do trabalho da pessoa que organiza a newsletter e faz a publicação da newsletter, que anda sempre atrás das pessoas, porque sabe que aquilo aconteceu e anda atrás das pessoas.

**Investigadora:**

Já falámos de atividades multiculturais. Que ofertas educativas (curriculares e extracurriculares) existem/deviam existir na escola para apoiar o processo de inclusão de alunos imigrantes?

**Entrevistado:**

Na parte do currículo, terem apoios. Na parte, digamos académica de integração, é aquela equipa, ou mediadores condutores, para os orientar e para os deixar também ser eles. Porque isto não pode ser castrador, ou seja, a perspetiva que eu tenho é que há que reconhecer que o miúdo é uma entidade que chega de novo, dar-lhes espaço também para perceber o que é que ele quer. Porque pode não ser por aqui que ele quer. Pode não ser aqui no nosso. Porque

eles vêm para cá porque a escola é grande e por vezes temos que receber. Mas se calhar não era para aqui que eles deviam vir.

**Investigadora:**

Em relação aos alunos que são colocados no 11º ou 12º ano, através de um processo de equivalência, como podemos ajudar a recuperar conteúdos não lecionados?

**Entrevistado:**

Só com os apoios. E a ideia que eu tenho é que, aqueles que são bons alunos, no 10º as notas não são assim tão altas e no 11º é que começam a disparar. Principalmente, quando os professores são os mesmos, porque eles evoluem e sabem como é que o professor vai fazer as coisas. Há uma empatia entre professor e aluno, que é focal aqui no nosso ensino. Se nós conseguirmos chegar ao miúdo e conseguirmos estabelecer uma relação, ele não quer desapontar, então vai estudar e vai fazer o que o professor lhe diz. Tendencialmente, a nota é crescente, até porque, no décimo ano, há uma triagem. Há alunos que estão ali e de certa forma até se encostam aos outros e que pensam: se ele também não faz, eu também não faço. Quando chega ao 11º ano, não. Existindo esse filtro, até potencia que eles tenham mais tempo para se relacionar com as matérias, para se relacionar com os professores e para perceberem que este é seu foco. Isso é fundamental. Eu tenho duas turmas de décimo, uma delas foi exatamente isso que aconteceu. Eles eram 27, só transitaram 14. Esses 14 são aqueles.

**Investigadora:**

Terminava perguntando quais são as principais angústias dos diretores de turma, em relação aos alunos imigrantes?

**Entrevistado:**

Não me chega em particular de alunos migrantes, ou seja, quando muito chega uma angústia e eu depois tenho de perceber se o aluno é migrante, ou não é migrante. Porque tem de existir é preocupação do próprio diretor de turma com o aluno, seja ele migrante, ou não seja migrante. Isso faz com que aquela característica que o português gosta muito, de etiquetar, não aconteça, ou não aconteça da forma tão frequente. Ou seja, quando vêm falar comigo, dizem-me assim: Ah, este aluno... Não dizem qual é a origem. Só me surgem perguntas sobre o que fazer quando não há notas de décimo ano. Como é que se calcula a CIF (Classificação Interna Final). Não me perguntam qual era o programa, nem nós conseguimos perceber isso. Porquê? Porque isso passa pela secretaria e depois pelo elemento da direção responsável pelos alunos, que depois fazem pedidos de equivalências, que a gente não sabe. Dou-te o exemplo de um aluno que eu tive no passado. Ele só veio para cá para fazer o 12º ano, brasileiro. Vinha com uma média. É um caso que eu falo, porque é completamente fora da caixa. O miúdo veio com média de 18 valores do Brasil. Chegou cá, veio fazer 5 disciplinas.

Sem ter feito uma matemática A. Mais o português, que tem muito que se lhe diga. Não tinha exames obrigatórios a essas disciplinas, por isso é que se calhar essas coisas até correram muito bem. Depois tinha física. O miúdo estabeleceu para ele que tinha de estudar biologia, porque ele queria ir para medicina. Biologia e físico-química. Os alunos migrantes podem-se candidatar à universidade num contingente especial, porque eles podem-se candidatar de acordo com o tempo que estão cá. Ou seja, ele só teve cá um ano, por isso podia-se candidatar nesse contingente. Com as notas daquele ano, aquilo depois faz uma média com as notas que ele também já tinha lá do Brasil. Faz ali um resultado. Ele não entrou em medicina, mas ele concorreu, porque não se apercebeu, concorreu no regime geral e entrou na Covilhã. Quando chegou lá, teve problemas, porque ele era emigrante e não queriam aceitar a matrícula. Tinha de ter entrado no contingente especial. Eu e a colega da direção, ele ligou para mim, a mãe, pai, pessoas top. Pessoas novas, que vieram para Portugal porque era por aqui que eles queriam vir e tiveram oportunidades de trabalho aqui. Vamos para a Europa, porque a gente quer que o nosso filho singre na Europa. Eu e a colega da direção a ligar para o júri nacional de exames e aceitaram a matrícula do miúdo. Porquê? Porque o miúdo foi pelo contingente geral, que era mais difícil entrar. Ainda hoje a mãe me agradece. Isso faz com que nós, que estamos no terreno, pensemos que vamos ajudar os miúdos, sejam eles imigrantes ou não.

**Investigadora:**

Esperas mais e novos imigrantes no próximo ano?

**Entrevistado:**

Eu acho que eles não vêm diferentes, eu acho que eles hão de vir sempre assim. Porque acho que lá o ensino não tem a exigência que nós temos. Vão é surgir mais migrantes de outras nacionalidades. E nós aqui na freguesia, cada vez temos mais habitantes. E esta é a única escola secundária. Nós temos de nos preparar para isso. Para os receber e para tentar. Respeitando a cultura deles, fazer com que eles percebam a nossa cultura e aceitem a nossa cultura e façam aquilo que é a nossa cultura, sem se esquecerem da cultura deles e da aprendizagem que nós podemos também fazer pela cultura deles. Porque nós somos um misto de povos, não venham com histórias. As pessoas esquecem-se disso. A minha visão é essa. Eu gosto de saber aquilo que eles faziam e como é que eles faziam, explicar-lhes como é que nós fazemos e encontrar ali um ponto. É permitido, é possível e está tudo tranquilo e ok.

## **Apêndice XII – Transcrição da Entrevista realizada à coordenadora dos diretores de turma do ensino básico**

**Investigadora:**

Antes de mais, perguntava-te a tua faixa etária. Entre os 20 e os 30, 31 e 40, 41 e 50, 51 e 60 ou 61 e 70?

**Entrevistada:**

41-50 anos.

**Investigadora:**

Há quantos anos estás na escola e há quantos anos ocupas o cargo de coordenadora de diretores de turma do ensino básico?

**Entrevistada:**

8 anos na escola e 1 ano como coordenadora.

**Investigadora:**

Qual é o teu grupo disciplinar?

**Entrevistada:**

Grupo de físico-química, grupo 510.

**Investigadora:**

Que recursos materiais existem/deviam existir na escola para apoiar o processo de inclusão de alunos imigrantes?

**Entrevistada:**

Por exemplo, não tanto para os alunos brasileiros ou mesmo africanos, mas alunos que vêm de outros países, com outras línguas. O básico, por exemplo, um dicionário. O telemóvel não, porque às vezes não lê corretamente. No dicionário é diferente, procura-se de outra maneira, pronto. Em sala de aula, por exemplo, ter um dicionário. A gente sabe que naquela turma temos lá aqueles alunos. Isso obrigava a quê? Que aqueles alunos frequentassem aquela sala de aula. Torna-se difícil. Ou então, eles sabem que na biblioteca... para um teste, não podem usar o telemóvel, por exemplo, levavam um dicionário e podiam consultar o dicionário na realização dos testes. Fora da sala... a sinalética... se a palavra estiver associada a um símbolo, eu acho que não, acho que eles se orientam bem e acho que todos acabam por perceber que aquele balcão é para fazer aquela coisa, outro balcão ou outra sala é para fazer outra coisa. Acho que isso eles, pronto, acabam por entender. Eu noto que, quando eles chegam, mesmo os vindos de África, os brasileiros não tanto que têm uma maior capacidade de adaptação, mas os vindos de África, eu senti isso na minha turma, elas sentiram-se muito perdidas. A vários níveis, não só aqui dentro da escola, mas também fora da escola. Parece que vieram para um mundo novo, não é? Nova cultura, comida, maneira de relacionar, de

falar, o tratamento entre os colegas, o tratamento com os professores, o tratamento com os funcionários. Mesmo o conhecer o sistema educativo português, portanto, determinados procedimentos. Eu ia mais para além do que um folheto. Eu acho que era preciso algo mesmo físico, uma estrutura física aqui na escola, uma espécie de um gabinete. Porque temos cada vez mais alunos nesta situação. Poderia não funcionar todos os dias, mas pelo menos, sei lá, 2 dias da semana ou 3 dias da semana. Naquelas horas, eles sabiam que as dúvidas que tivessem...

**Investigadora:**

Nesse contexto, que recursos humanos existem/deviam existir na escola para apoiar o processo de inclusão de alunos imigrantes?

**Entrevistada:**

Professores. Sim, da bolsa de professores, aquelas horas a atribuir. Eu acho que os professores conseguiram muito bem acompanhar aqui orientar. Primeiro pensar em termos de quem é que se ofereceria, não é?

**Investigadora:**

Que características deveriam ter esses professores?

**Entrevistada:**

Características em termos da relação com o outro. Têm de ser pessoas com muita empatia, não é? Compreender, ter paciência e explicar, às vezes, uma vez, duas vezes, três vezes a mesma coisa. Mesmo, por exemplo, vou voltar a falar aqui do caso das minhas meninas. Mesmo elas vindo de um país cuja língua é o português, elas não nos entendiam. E nós às vezes também não as entendemos. Portanto, tinha de ser uma conversa assim mais pausada, olhos nos olhos, olhar assim para a boca, ver os gestos, os lábios, para se perceber. E mesmo assim, há vocabulário que falha. Nas brasileiras, a questão do vocabulário, embora pareça que óbvio, mas não.

**Investigadora:**

Professores de alguma disciplina específica?

**Entrevistada:**

Para mim, seria o mais diversificado, até para abranger as várias vertentes curriculares, não é? Porque elas podem ter mais dificuldades. Por exemplo, educação física é um problema. Não só em termos curriculares, em termos de logística da escola. Por exemplo, educação física, mesmo em termos culturais, para que elas entendam, porque estamos sempre a receber alunos vindos de fora, isto vai acontecendo ao longo do ano e eu apercebi-me disso este ano. Até sul-americanos, não brasileiros, venezuelanos. É preciso integrar estes miúdos, recebê-los, explicar as estruturas, os procedimentos, os gabinetes. Ok, sim senhora, olha, aqui em Portugal as aulas decorrem assim. Mesmo que o diretor de turma, tente de

acompanhar, é muito difícil, porque os diretores de turma têm em cima das costas deles uma sobrecarga burocrática muito grande. Às vezes, nós não conseguimos ir a todos, não é? Não é por falta de vontade. E assim era mais direcionar. Então já foste ter com os professores lá o gabinete não sei do quê? Mesmo para os alunos que vêm do Brasil. Se é algo que deva ter algum gabinete fixo, isso aí já não te sei dizer. Porque eu acho que é muito volátil, consoante o ano e a população que vamos recebendo. Mas tem de haver uma equipa já preparada. Olha, chegou outro aluno, é preciso intervir aqui, orientá-lo. Porque a meio do ano é difícil. Uma coisa é no início do ano, vamos temos algum tempo para fazer essa receção.

**Investigadora:**

Faz sentido a figura do mediador cultural e linguístico?

**Entrevistada:**

Não descarto totalmente essa hipótese. Mas eu acho que isso faz sentido nas escolas onde realmente os alunos estrangeiros já têm uma dimensão tal, que já formam turmas inteiras. Acho que talvez fará mais sentido nessas escolas. Aqui não, aqui são focos. Temos é muitos. Os brasileiros, efetivamente, são muitos, mas depois temos assim de nacionalidades muito díspares. Aqui, não sei se faria muito sentido. Trabalho iria ter sempre para fazer. Nem que seja dinamizar atividades com os alunos, para os ajudar a integrar mais.

**Investigadora:**

Para além de salas próprias e de um eventual espaço físico para esse gabinete, que outros espaços físicos existem/deviam existir na escola para apoiar o processo de inclusão de alunos imigrantes?

**Entrevistada:**

Uma sala de convívio. Esse gabinete até poderia ter as duas valências.

**Investigadora:**

Que aspetos da cultura da escola promotores da inclusão de alunos imigrantes existem/deviam existir? Que atividades multiculturais existem/deviam existir na escola?

**Entrevistada:**

Aí a intervenção desse tal mediador poderia ser realmente uma mais-valia. Porque trazem ideias e experiências de outras escolas e sabem o que é que pode funcionar melhor. Mas tudo quanto seja atividades de partilha, de dar conhecer a cultura do outro, quer dos alunos que vêm, quer a cultura portuguesa. Nós pensamos muito naquilo que os alunos estrangeiros trazem para os nossos alunos portugueses, para ficarem a conhecer, para os receberem melhor. Mas o contrário também. Tenho insistido para eles também perceberem os nossos hábitos, não é? A maneira de falar, de reagir. Atividades de partilha. Datas importantes, questões religiosas, situações do dia a dia, a escola lá comparativamente ao que é cá. Isso entra no projeto turma e na disciplina de cidadania. **Investigadora:**

Que ofertas educativas (curriculares e extracurriculares) existem/deviam existir na escola para apoiar o processo de inclusão de alunos imigrantes?

**Entrevistada:**

Eu detetei, mas assim anos-luz de qualquer uma das outras, a educação física. Desde a troca de roupa, trocar as calças, descalçar e calçar, soltar o cabelo e prender o cabelo, a exposição física. Eles nem traziam o material, esquece. As minhas alunas africanas, eu acho que elas se fizeram uma aula, concretamente, foi muito. Porque, por exemplo, tentar fazer uma corrida. Pronto, não tiveram hipótese naquele dia. Estavam lá e até era na rua, podiam fazer com os sapatos que traziam e queixaram-se logo de questões físicas. Não aguentaram, portanto. É todo um processo físico que não aguentam, não estão habituadas. Lá não há um currículo, ou se há não é levado a sério. Depois chegam aqui e têm aquela obrigatoriedade da educação física. O material de educação física, juntamente até com algum material de educação visual, também se revelou um problema. Mas pronto, vou-me focar novamente aqui na minha amostra, muito tem a ver com questões económicas. É um exemplo de recursos materiais que se poderia mobilizar. Uma bolsa de roupa que deixou de servir os nossos, material de educação visual esquecido. Não trouxeste? Não faz mal, vais ali buscar. As alunas que vieram, uma de são Tomé e outra de Angola, nunca tinham tido uma língua estrangeira. Eles chegam aqui e ouvem o francês e o inglês pela primeira vez. Criar só uma sala de estudo, ou o tal gabinete. Providenciar ali horas para esclarecimento dúvidas, reforço e antecipação de aprendizagens. Tinha de ser um horário muito bem feito, escalonado com diferentes disciplinas. É um bocado megalómano pensar nisso. São alunos que têm de ser propostos para apoios. Foi a minha intenção este ano que, nos conselhos de turma, se sentem necessidade, vamos pedi-lo em ata, para se fazer chegar. Tinha de se focar naquelas disciplinas nucleares. O português e a matemática foi um problema.

**Investigadora:**

Como está a correr a integração destes alunos na escola?

**Entrevistada:**

Estas miúdas novas que vieram são Tomé e de Angola mostraram sempre um esforço e uma tentativa de ir acompanhando. As brasileiras, a preocupação é outra, é outra dinâmica. Enquanto as africanas se preocupavam em copiar, faziam um teste e copiavam a correção, faziam os trabalhos de casa... As brasileiras não. Não quer dizer que não o façam e que não tenham competência. Têm, só que gerem a coisa de outra maneira.

**Investigadora:**

Qual a maior urgência neste momento?

**Entrevistada:**

O que foi muito angustiante foi, por exemplo, ver miúdos acabados de chegar, chegaram ontem, aterraram ontem e vão para as turmas. Ninguém falou com eles antes, ninguém os acompanhou. É que, no início do ano, pode haver o tal tempo para o diretor de turma fazer aqui uma receção, ir acompanhando, falar, às vezes até vêm os pais. Agora, se for assim já no meio do ano, eu senti estes miúdos um pouco perdidos. Eles vão vendo, aprendendo com os outros, acompanhando, ou ficam mesmo sozinhos à porta da sala. Não é propriamente um problema para o Gabinete de Avaliação da Saúde do Aluno, ou para o Projeto de Educação para a Saúde, eu não entendo assim. Não quer dizer que depois não se sintam tristes ou deprimidos, mas a primeira abordagem devia ser outra. É um choque muito grande. Entram e têm logo um horário muito complexo, porque os nossos horários são muito complexos. Nem têm tempo para falar com ninguém. Estas miúdas, por exemplo, eu senti que elas, ao fim do primeiro mês, mês e meio, elas estavam genuinamente cansadas. Fisicamente cansadas, da sobrecarga das aulas. E ficam assustadas com o nosso sistema de faltas. É mesmo difícil para elas conseguirem. Depois, a maior dificuldade é que eles não conseguem acompanhar. Depois vão ficando. Há uns que ainda verbalizam, ou vão tentando verbalizar através dos encarregados de educação. Muitos dos encarregados de educação até são mesmo ausentes. São estruturas familiares muito frágeis, temos aqui mães que têm dois ou três trabalhos, por exemplo. Muitos deles vêm só com a mãe, a mãe é a única fonte de rendimento. Depois fecham-se mais. Nos trabalhos do grupo a gente vê, nas dinâmicas cooperativas a gente percebe logo se eles se estão a dar melhor ou pior, se estão a ficar mais cúmplices ou não. É difícil eles integrarem-se. Para estes, que já cá estão, vai ser o segundo ano. Mas, entretanto, chegam outros.