



Acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos  
culturais e étnicos diversos em escolas do município de Lisboa

Relatório de projeto

Joana Aleixo Deus

Trabalho realizado sob a orientação de  
Professor Doutor Cristóvão Margarido

Leiria, 25 de abril de 2024

Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

“Quando as crianças frequentam escolas que valorizam mais a disciplina e a segurança do que o conhecimento e o desenvolvimento intelectual, elas frequentam escolas preparatórias para a prisão.”

Angela Davis

# AGRADECIMENTOS

À minha mãe, cujo apoio incondicional tornou possível embarcar nesta aventura, a sua dedicação em garantir o bem-estar da minha filha durante este período foi fundamental para que eu me concentrasse nos meus estudos.

Ao meu orientador, Cristóvão Margarido, que confiou no meu trabalho e me apoiou ao longo do processo. A sua tranquilidade, incentivo e sabedoria foram verdadeiros pilares.

Aos entrevistados, que generosamente partilharam comigo as suas vivências, fragilidades e perspetivas, fundamentais para a construção deste trabalho.

Aos meus colegas de mestrado, cujo apoio constante, foi essencial para a conclusão deste desafio.

À querida amiga Rita Castro, que com infinita paciência leu a minha tese e me transmitiu confiança.

Dedico este trabalho à minha filha, minha parceira de vida, cujo amor incondicional iluminou cada passo deste percurso, inspirando-me a perseguir os meus sonhos e por me fazer acreditar, todos os dias, que vale a pena lutar.

# RESUMO

Este projeto nasce da vontade de responder a desafios com os quais me tenho deparado ao longo de vários anos, no meu dia a dia de trabalho, nas escolas no município de Lisboa, em particular com alunos e famílias imigrantes. Tenho o privilégio de colaborar com a Associação Renovar a Mouraria, uma Organização Não Governamental para o Desenvolvimento de utilidade pública, dedicada à promoção da inclusão e apoio a comunidades migrantes, sendo fundamental para a construção deste projeto.

O conhecimento adquirido através do trabalho na Associação Renovar a Mouraria tem alimentado a minha determinação em desenvolver um projeto de intervenção, em contexto escolar, que aborde as necessidades específicas das comunidades provenientes de contextos étnicos e culturais diversos, contribuindo para a construção de escolas mais inclusivas no município de Lisboa.

O projeto prevê a criação de um programa de formação dirigido a pessoal docente e não docente, com foco no acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos, em escolas do município de Lisboa. Para isso, foi necessário construir um diagnóstico cujo objetivo foi conhecer as práticas do pessoal docente e não docente e as necessidades de alunos e famílias que provêm de contextos culturais e étnicos distintos, relativamente ao processo de acolhimento e inclusão em escolas do município de Lisboa. Mais concretamente o diagnóstico pretendeu caracterizar as práticas de acolhimento e inclusão de alunos e famílias que provêm de contextos culturais e étnicos distintos em escolas do município de Lisboa e, conhecer as necessidades desses alunos e famílias no que respeita às práticas de acolhimento e inclusão em escolas do município de Lisboa.

Neste relatório, é feito um enquadramento teórico da problemática do projeto, bem como são apresentados os resultados do diagnóstico social realizado, identificando as principais problemáticas, necessidades e expectativas, e, por último, é apresentada a proposta de intervenção. A metodologia adotada apresenta-se como participativa, pois incentiva o envolvimento dos participantes em todas as fases da construção do projeto, promovendo a participação ativa do grupo-alvo, e estimulando a reflexão crítica e a transformação das práticas, numa abordagem interativa.

# ABSTRACT

This project was born from the desire to respond to challenges that I have encountered over several years, in my daily work, in schools in the city of Lisbon, particularly with immigrant students and families. I have the privilege of collaborating with Associação Renovar a Mouraria, a public benefit Non-Governmental Organization for Development, dedicated to promoting inclusion and supporting migrant communities, being fundamental to the construction of this project.

The knowledge acquired through work at Associação Renovar a Mouraria has fueled my determination to develop an intervention project, in a school context, that addresses the specific needs of communities from diverse ethnic and cultural contexts, contributing to the construction of more inclusive schools in the municipality of Lisbon.

The project envisages the creation of a training program aimed at teaching and non-teaching staff, with a focus on welcoming and including students and families from diverse cultural and ethnic backgrounds, in schools in the municipality of Lisbon. To achieve this, it was necessary to construct a diagnosis whose objective was to understand the practices of teaching and non-teaching staff and the needs of students and families who come from different cultural and ethnic contexts, in relation to the process of reception and inclusion in schools in the city of Lisbon. More specifically, the diagnosis aimed to characterize the reception and inclusion practices of students and families who come from different cultural and ethnic contexts in schools in the city of Lisbon and, to understand the needs of these students and families with regard to reception and inclusion practices in schools. of the municipality of Lisbon.

In this report, a theoretical framework of the project's problems is presented, as well as the results of the applied social diagnosis are presented, identifying the main problems, needs and expectations, and, finally, the intervention proposal is presented. The methodology adopted is participatory, which encourages the involvement of participants in all phases of project construction, promoting the active participation of the target group, and stimulating critical reflection and the transformation of practices, in an interactive approach.

# ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	2
RESUMO.....	3
ABSTRACT.....	4
ÍNDICE GERAL.....	5
ÍNDICE DE TABELAS.....	7
INTRODUÇÃO.....	8
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO PROJETO.....	10
1.1 Migrações em Portugal.....	10
1.2 Contextos educativos culturalmente diversos.....	15
1.3 Projetos para a inclusão. O papel das Organizações do Terceiro Sector em contextos educativos.....	31
2. DIAGNÓSTICO SOCIAL: PROBLEMÁTICAS, NECESSIDADES E EXPECTATIVAS.....	40
2.1 Pesquisa bibliográfica e análise documental.....	40
2.2 Realização de entrevistas semiestruturadas.....	41
2.3 Análise das informações obtidas.....	47
2.3.1 Entrevistas realizadas a pessoal docente.....	47
2.3.2 Entrevistas realizadas a pessoal não docente.....	62
2.3.3 Entrevistas realizadas a alunos.....	65
2.3.4 Entrevistas realizadas a famílias.....	67
2.4 Reflexões sobre o estudo diagnóstico.....	72
2.5 Reflexões sobre as não reflexões.....	76
2.6 Limitações do estudo.....	78
3. PLANIFICAÇÃO.....	79
3.1 Justificação da proposta.....	79
3.2 Objetivos do Projeto.....	87
3.3 Atividades do Projeto.....	88
3.4 Riscos e medidas mitigadoras.....	94
3.5 Público-alvo.....	95

3.6 Metodologia.....	95
3.5 Calendarização.....	97
3.6 Recursos.....	97
3.7 Acompanhamento e avaliação.....	98
REFLEXÕES FINAIS.....	99
BIBLIOGRAFIA.....	100
Anexo I (Guião de entrevista dirigido a Pessoal docente).....	107
Anexo II (Guião de entrevista dirigido a Pessoal não docente).....	109
Anexo III (Guião de Entrevista dirigido a Alunos).....	110
Anexo IV (Interview Guide aimed at Students).....	111
Anexo V (Guião de Entrevista dirigido a Famílias).....	112
Anexo VI (Interview Guide aimed at Families).....	113
Anexo VII (Consentimento Informado dirigido a adultos).....	114
Anexo VIII (Informed consent aimed at adults).....	116
Anexo IX (Consentimento Informado dirigido a menores).....	118
Anexo X (Informed consent aimed at minors).....	120
Anexo XI (Quadro Lógico).....	122

# ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Categorização para os diferentes grupos de participantes .....	43
Tabela 2. Riscos e medidas mitigadoras.....	91
Tabela 3. Calendarização do projeto.....	94

# INTRODUÇÃO

O projeto que apresento visa contribuir para o acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos nas escolas do município de Lisboa, através de um curso de formação. Para além disso, pretende-se possibilitar a replicação deste projeto em outras escolas de todo o país que enfrentam realidades semelhantes.

Como é do conhecimento geral, a realidade migratória em Portugal sofreu significativas transformações, trazendo consigo desafios associados, nomeadamente em contexto escolar. É evidente que as escolas são, ainda, em muitos casos, impermeáveis à realidade na qual estão inseridas, desconsiderando a existência da diversidade cultural e étnica que as rodeia, a qual, embora antes existisse, era muito menos expressiva.

Para que uma escola seja verdadeiramente inclusiva, é fundamental compreender, reconhecer e valorizar as diversas realidades presentes nas escolas e nos seus territórios, sendo urgente um diálogo efetivo com todas as partes implicadas. Caso contrário, as escolas correm o risco de serem as primeiras a excluir e como instituições democráticas, é imperativo que ajam de imediato.

A construção de Portugal, um país com um passado colonial, está intrinsecamente associado a discursos de exclusão profundamente enraizados, que se tornam complexos de desconstruir. Estes discursos e pensamento existem em cada um de nós, incluindo professores e pessoal não docente, que têm um papel crucial na educação de dezenas de milhares de crianças. A desconstrução destes discursos e pensamento e a implementação de práticas de acolhimento e inclusão nas escolas para todos os alunos e suas famílias, independentemente da sua origem, é fundamental. É assim também essencial refletirmos sobre como a história colonial de Portugal influencia as estruturas e dinâmicas sociais atuais, criando obstáculos adicionais para a integração plena de todos os membros da sociedade. A educação desempenha um papel crucial na desconstrução dessas barreiras, promovendo a igualdade, o respeito mútuo e a valorização da diversidade.

Ao implementar o projeto, que prevê iniciativas de formação junto de pessoal docente e não docente, estamos a aumentar as competências e ferramentas do corpo docente e não docente

para serem agentes multiplicadores de mudança, construindo escolas mais justas e inclusivas.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO PROJETO

## 1.1 Migrações em Portugal

“Os seres humanos sempre foram migrantes”  
(Davis, 1974, como citado em Marques, 2008, p. 39).

De acordo com o Glossário elaborado pela Rede Europeia das Migrações (2012), a migração, no contexto global, é definida como o deslocamento de uma pessoa ou grupo de pessoas que cruzam fronteiras internacionais (migração internacional) ou que se deslocam dentro do mesmo Estado (migração interna), com a intenção de residir por um período superior a doze meses, independentemente das razões que motivaram esta mobilidade.

O perfil migratório dos países mudou significativamente nas últimas décadas. Os países de origem, os países de destino e as motivações para a migração têm apresentado uma diversidade cada vez maior. Conforme referido anteriormente, os movimentos migratórios podem ser classificados como internos, que envolvem a deslocação da população dentro do mesmo país com a intenção de se estabelecer temporária, ou permanentemente, numa nova região (Malheiros, 1996), e externos, que consistem no movimento de atravessar fronteiras internacionais.

Os movimentos migratórios podem ser, ainda, voluntários ou forçados, a diferença na designação está assente no estatuto político-jurídico que lhes é concedido, sendo definido pelos motivos e meios da mobilidade. Os migrantes voluntários, também citados como migrantes económicos, são aqueles que se deslocam de livre vontade em busca de melhores condições de vida noutros territórios, especialmente em busca de emprego e educação (Malheiros, 1996).

Por outro lado, os migrantes forçados, definidos pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) são as pessoas que deixam o seu país de origem devido a um receio de perseguição por motivos como raça, religião, nacionalidade, opinião política ou pertença a um grupo social específico. As pessoas que solicitem asilo e ao adquirem o estatuto de refugiado, estão, desta forma protegidas pelo princípio do non-refoulement, que

proíbe o retorno de uma pessoa com o estatuto de refugiado ao seu país de origem se os seus direitos fundamentais não estiverem garantidos.

Os movimentos migratórios podem ocorrer de forma legal ou irregular. Os movimentos migratórios irregulares, tal como Castles (2005) refere, são “também conhecidos como sem papéis ou ilegais, pessoas que entram num país, normalmente à procura de emprego, sem os documentos ou autorizações necessárias” (p. 18).

Além disso, os movimentos migratórios podem ser temporários, motivados por razões específicas com a intenção de retornar ao país de origem, ou permanentes, relacionados ao estabelecimento permanente no país de destino. Cada tipo de migração possui um enquadramento legal distinto.

Como mencionado anteriormente, os motivos e as circunstâncias que levam as pessoas a migrar podem ser diversas, mas destaca-se a busca de melhores condições de vida e de novas oportunidades, bem como a fuga de conflitos armados e perseguições. Esta realidade das migrações não é exclusiva de Portugal, mas é uma questão de grande relevância em vários países nos dias de hoje, especialmente na Europa. Isso se deve, não apenas ao aumento consecutivo do número de pessoas migrantes, mas, também, à falta de respostas adequadas, que são geralmente insuficientes e desarticuladas não apenas dentro de cada país, mas também entre múltiplos países perante o fenómeno migratório.

O crescente fortalecimento das forças de extrema-direita na Europa está a promover obstáculos adicionais para as pessoas imigrantes, principalmente para aquelas provenientes de Países Terceiros. Esses obstáculos manifestam-se, designadamente, através da construção de barreiras físicas, da implementação de obstáculos burocráticos, do investimento europeu para impedir a entrada de embarcações com pessoas imigrantes em território europeu, da perseguição a entidades que apoiam o resgate e auxílio dessas embarcações e do aumento da rede de tráfico de pessoas imigrantes.

Embora o direito dos estrangeiros decorra da prerrogativa soberana de cada Estado em estabelecer condições para entrada e permanência de estrangeiros no seu território, este direito não é absoluto. Os Estados têm a responsabilidade de respeitar as normas e princípios do Direito Internacional e Europeu. No contexto das migrações, destacam-se diversos instrumentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção Europeia dos Direitos Humanos, a Convenção de Genebra, de 1951, o Pacto Internacional de Direitos Económicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional de Direitos Civis e

Políticos, de 1966, o Protocolo de Nova Iorque, de 1967, a Convenção n. 143 da OIT relativa às Migrações em Condições Abusivas e à Promoção da Igualdade de Oportunidades e de Tratamento dos Trabalhadores Migrantes, de 1975 e a Convenção Europeia relativa ao Estatuto Jurídico do Trabalhador Migrante, de 1977.

Portugal, nos últimos anos, tem recebido imigrantes e refugiados vindos de todo o mundo. Se por um lado, este facto, felizmente, representa, uma resposta contracorrente ao que se tem assistido em muitos outros países europeus, por outro lado, traz responsabilidades acrescidas a Portugal, pois não é suficiente receber, é imperativo acolher e incluir com respeito à dignidade humana, justiça social e defesa da cidadania das pessoas imigrantes.

Estas diretrizes fundamentais estão determinadas na Constituição da República Portuguesa (CRP, 1976) onde o princípio da igualdade é declarado, estipulando que “todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei” (Artigo 13.º, n. 1). A CRP declara, ainda, que “os estrangeiros e os apátridas que se encontrem ou residam em Portugal gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres do cidadão português.” (Artigo 15.º, n. 1). Isto determina que a igualdade é percebida pelo Estado Português como um direito absoluto, sem qualquer distinção entre nacionais e estrangeiros.

No entanto, é imperativo, e urgente, que se concretize as disposições estabelecidas na CRP, e que se efetive na prática o que está consagrado na teoria. Só concretizando a legislação é possível afirmar que as pessoas estrangeiras têm acesso ao princípio da igualdade. Para a construção de uma sociedade justa, igualitária e inclusiva é crucial eliminar os obstáculos que as comunidades imigrantes enfrentam, implementando uma política pública que reconheça as pessoas imigrantes como uma mais-valia para a sociedade. Esta política deve concretizar, e valorizar, as características culturais das pessoas imigrantes, potenciando o seu contributo social e económico para o país. Eliminar obstáculos e fomentar uma perspetiva inclusiva não só potencia a diversidade cultural, mas também reconhece o papel fundamental que as pessoas imigrantes desempenham no desenvolvimento e construção do tecido social e económico do país.

Segundo os Censos 2021 (XVI Recenseamento Geral da População e VI Recenseamento Geral da Habitação), em Portugal, apenas 5,2% do total da população residente eram pessoas de nacionalidade estrangeira, correspondendo a 542.165 pessoas, sendo que a comunidade mais expressiva era a brasileira com a representação de 36,9% do total de estrangeiros.

Verifica-se, ainda, que as nacionalidades mais representativas se alteraram na última década, constatando-se um crescente número de comunidades oriundas da Ásia Meridional e da União Europeia, por oposição, verifica-se um decréscimo da representatividade das comunidades dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Os Censos 2021 referem, ainda, que a população estrangeira, entre 15 e 64 anos, correspondia a 68% do número total da população estrangeira e que 60,5% encontrava-se empregada. A maioria da comunidade estrangeira em Portugal concentrava-se na Área Metropolitana de Lisboa e no Algarve. Verifica-se ainda que cerca de 37,7% da população estrangeira residia em alojamentos sobrelotados.

É fundamental identificar as fragilidades presentes no Estado Português e construir soluções eficazes para que as pessoas imigrantes sejam devidamente reconhecidas como uma mais-valia para a sociedade portuguesa, garantindo o respeito pelos seus direitos.

No âmbito do movimento associativo que trabalha com pessoas imigrantes a nível nacional, liderado pela entidade na qual colaboro, foram elencados alguns dos obstáculos e encruzilhadas burocráticas experienciadas pelas pessoas imigrantes. Nomeio algumas das barreiras e limitações do Estado Português que condicionam grandemente o acolhimento e inclusão de pessoas imigrantes, a designar:

- Ausência de cruzamento de dados referentes à migração no levantamento estatístico. A falta de dados gera dificuldade na implementação de políticas públicas para pessoas imigrantes de forma efetiva;
- Ausência de coordenação e articulação por parte dos órgãos do Estado com as organizações da sociedade civil que apoiam a inclusão de pessoas imigrantes;
- Falta de transparência e informação por parte das instituições públicas quanto aos direitos e serviços disponíveis dirigidos a pessoas imigrantes e, sobretudo, às obrigações a que estão submetidas que, não sendo realizadas, podem ter consequências graves no seu processo de regularização;
- A escassez de informação e de transparência geram efeitos como a desinformação, a vulnerabilidade acrescida, o endividamento de pessoas imigrantes, contribuindo, ainda, para o aproveitamento económico por parte de terceiros da condição de vulnerabilidade das pessoas imigrantes;

- Inexistência de respostas, ou retorno, por parte das centrais de contacto e serviços das instituições públicas às pessoas imigrantes, assim como aos CLAIMs - Centros Locais de Apoio ao Imigrante e a outras organizações da sociedade civil que trabalham junto de pessoas imigrantes;
- A ausência de comunicação e respostas eficazes com o SEF (agora AIMA - Agência para a Integração, Migrações e Asilo) impacta o processo de regularização da pessoa imigrante, bem como o exercício dos seus direitos fundamentais. As pessoas imigrantes passam, em média, três anos sem poder sair do país, o que provoca rutura de laços familiares e de proximidade com o seu país e a sua cultura;
- Enquanto as pessoas imigrantes não estão em situação regular, o acesso ao Serviço Nacional de Saúde é limitado, uma vez que não são elegíveis para ter nº de utente definitivo, sendo atribuído apenas, um número provisório (esforço financeiro acrescido insuportável no pagamento de taxas moderadoras, receitas médicas e exames);
- O aumento significativo no tempo de espera para o agendamento no SEF impediu o acesso aos benefícios sociais por parte de muitas pessoas imigrantes. Pessoas que não estão em situação regular não têm acesso a prestações sociais, nomeadamente RSI, abonos de família, pré-natal, entre outros;
- A equivalência das habilitações, e o reconhecimento profissional, torna-se, frequentemente, inacessível às pessoas imigrantes, designadamente pelos custos e burocracia associados;
- A demora no acesso à educação, causada pela falta de vagas nas escolas, impacta o processo de regularização, prejudicando, também, a inclusão, o desenvolvimento e a educação de crianças e jovens imigrantes;
- Falta de ofertas de cursos de língua portuguesa para pessoas imigrantes, especificamente para crianças que ingressam nas escolas e para adultos, nomeadamente, cursos focados na empregabilidade (menos teóricos e mais dirigidos à prática);
- Falta de recursos humanos e ausência de formação dos mesmos para a realização de atendimento ao público imigrante;
- Práticas de racismo e preconceito, frequentes, relativamente a pessoas imigrantes por parte de funcionários das instituições públicas;

- Baixa representatividade de pessoas imigrantes nas instituições públicas aliado ao aumento da presença dos imigrantes em território nacional;
- Dificuldades no acesso das pessoas imigrantes ao mercado de trabalho (por dificuldades no português; obtenção da documentação; atitudes discriminatórias dos empregadores, entre outras);
- Discriminação e dificuldade de acesso ao mercado imobiliário, por parte de pessoas imigrantes, nomeadamente ao arrendamento;
- Dificuldade no acesso a ações de formação (disponibilizadas pelo IEFP ou outras entidades) para pessoas imigrantes em situação irregular.

## 1.2 Contextos educativos culturalmente diversos

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1950), determina que: “Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos” e “a educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos” (Artigo 26.º). Por ser uma Declaração Universal, todos os Estados estão comprometidos em adotar e implementar as suas medidas.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), define que: “Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, tendo nomeadamente em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades” (Artigo 28.º), bem como “inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores” (Artigo 29.º) e

Nos Estados em que existam minorias étnicas, religiosas ou linguísticas ou pessoas de origem indígena, nenhuma criança indígena ou que pertença a uma dessas minorias poderá ser privada do direito de, conjuntamente com membros do seu

grupo, ter a sua própria vida cultural, professar e praticar a sua própria religião ou utilizar a sua própria língua. (Artigo 30.º)

O Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais, estabelece que: “a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente numa sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos e religiosos” (Artigo 13.º).

O Conselho da Europa, através da Diretiva 2000/43, reitera que “entende-se por ‘princípio de igualdade de tratamento’ a ausência de qualquer discriminação, direta ou indireta, em razão da origem racial ou étnica” (Artigo 2.º), refere, ainda, através do Artigo 3.º, que as situações de discriminação comprometem a realização dos objetivos propostos nos tratados anteriores, especialmente nos aspetos relacionados com a coesão social, onde a educação desempenha um papel crucial.

A Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Ensino (1960) determina que:

entende-se por discriminação toda a distinção, exclusão, limitação ou preferência que, com fundamento na raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição económica ou de nascimento, tenha a finalidade ou efeito de destruir ou alterar a igualdade de tratamento no domínio de educação. (Artigo 1.º)

Ainda no âmbito da Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Ensino (1960), os Estados-partes comprometem-se em: “abolir todas as disposições legislativas e administrativas e abandonar todas as práticas administrativas que envolvam discriminações no domínio do ensino” (Artigo 3.º).

O documento “Policy Guidelines on Inclusion in Education” divulgado pela UNESCO (2009) reitera o princípio de que a educação inclusiva representa a forma mais eficaz de garantir o direito de todas as crianças e jovens a uma educação de qualidade.

As Nações Unidas, após a aplicação dos 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, estabelecidos entre 2000 e 2015, promulgou, em 2015, a “Agenda 2030” que define dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sendo que um dos ODS, o

número 4, consiste na “Educação de qualidade”, que prevê que os todos os Estados garantam “uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Promover a aprendizagem ao longo da vida. Eliminar as disparidades de género na educação” (ONU, 2015). Para além do ODS 4 é, ainda, de referir o ODS 10 “Reduzir as desigualdades” e o ODS 11 “Tornar as cidades e comunidades inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis”.

O Plano Estratégico para as Migrações 2015-2020, aprovado pelo Conselho de Ministros, coordenado pelo SEF e elaborado em colaboração com o Alto Comissariado para as Migrações, conta, também, com a participação de representantes de autarquias locais e de organizações não governamentais. O Plano Estratégico surge como resposta por parte do Estado português tendo em consideração o impacto que as migrações exercem na sociedade em diversas dimensões, bem como os desafios futuros da imigração em Portugal.

A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) - Promoção da Cidadania Global incorpora um conjunto de direitos e deveres fundamentais no sistema educativo português, bem como na formação cívica das crianças e dos jovens. O objetivo é promover a igualdade nas relações interpessoais, integrando a diferença e o respeito pelos Direitos Humanos.

O relatório da Comissão Europeia Contra o Racismo e a Intolerância (ECRI) sobre Portugal (2018) consta e recomenda que: “as estatísticas da sociedade civil e vários estudos indicam que o número de casos de discurso de ódio é bem mais elevado” (p. 18);

No quadro da prevenção do discurso de ódio, o ensino escolar desempenha um papel chave. É importante que a educação para os direitos humanos faça parte integrante do currículo escolar a todos os níveis e inclua medidas para aumentar a sensibilização para o problema do racismo e da discriminação (p. 20).

A ECRI recomenda que as autoridades portuguesas aumentem ainda mais a taxa de escolarização das crianças com origem na migração no ensino pré-escolar e reforcem as medidas para as apoiar na escola, especialmente em estabelecimentos com elevado número de alunos com origem na migração (p. 31).

O Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação (2021) refere um conjunto de medidas respeitantes à educação, a destacar a Educação e Cultura:

Promover a igualdade étnico-racial no processo educativo, implementando nas escolas mecanismos de escuta, registo, intervenção, apoio e capacitação de vítimas de discriminação, e de recolha de dados sobre escolarização (e.g. retenção, conclusão, abandono), e reforçando os mecanismos de monitorização de situações de segregação intra e interescolar bem como os mecanismos de aplicação da Lei da Liberdade Religiosa. (p. 44)

O Guia para a Prevenção e Combate à Discriminação Racial nas Escolas (2022), que resulta de uma das medidas recomendadas pelo Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação (2021), refere que “a educação deve valorizar e reconhecer a diversidade das identidades culturais, étnicas, linguísticas e religiosas, bem como a promoção do interconhecimento e das interações positivas entre todos/as” (p. 19). O Guia para a Prevenção e Combate à Discriminação Racial nas Escolas (2022) apresenta, ainda, recomendações dirigidas às escolas, a nomear, a implementação de um plano anual estratégico de prevenção da discriminação, a definição de uma estratégia que permita perceber o vigor do fenómeno na escola, a revisão dos regulamentos internos e de outros documentos reguladores da prática e a definição de uma estratégia de sensibilização e de formação para pessoal docente e não docente.

O Estudo "Educação e Imigração: A Integração dos Alunos Imigrantes nas Escolas do Ensino Básico do Centro Histórico de Lisboa" (Hortas, 2013) destaca que, embora os agentes educativos reconheçam as potencialidades no acolhimento de diversas culturas nas escolas, a sua análise concentra-se principalmente na abordagem do sucesso escolar desses alunos. O Estudo revela, ainda, que não existe uma prática específica e estruturada de acolhimento para famílias estrangeiras e, também, não se observa uma abertura significativa à comunidade.

O Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.), que permaneceu em funções até 28 de outubro de 2023, colaborou com o Governo para desenvolver e implementar políticas de integração de pessoas imigrantes, envolvendo entidades públicas e organizações da sociedade civil. Mais concretamente, sobre a integração de crianças e jovens, o ACM, I.P. (2014) assumiu como Missão e Atribuições “favorecer a aprendizagem da língua portuguesa e o conhecimento da cultura portuguesa por parte dos imigrantes, tendo em vista a sua

melhor integração social, profissional e cívica” e “desenvolver programas de inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente dos descendentes de imigrantes e grupos étnicos, tendo em vista, entre outros objetivos, a inclusão escolar e a educação, a formação profissional” (Artigo 3.º).

Apesar de marcos fundamentais, tais como, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, o Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais, a Diretiva 2000/43 do Conselho da Europa, a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Ensino, o documento “Policy Guidelines on Inclusion in Education”, a “Agenda 2030”, o Plano Estratégico para as Migrações 2015-2020, a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, o relatório da Comissão Europeia Contra o Racismo e a Intolerância, o Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação, além dos estudos realizados na área da Educação e das Migrações e do trabalho realizado pelo Alto Comissariado para as Migrações, entre outros, é inequívoco que, apesar da integração de crianças e jovens nas escolas portuguesas ser objetivo presente, observam-se desigualdades significativas no contexto educacional, sendo um dos principais desafios das escolas encontrar soluções eficazes para garantir a inclusão de todas as crianças.

Na contemporaneidade, uma sociedade verdadeiramente democrática deve ter como objetivo garantir a plena inclusão e igualdade de todas as crianças e jovens, através de um sistema de ensino público universal. A escola pública, enquanto espaço de educação e socialização por excelência, desempenha um papel crucial de combate às múltiplas desigualdades e a todas as formas de discriminação, bem como na eliminação dos persistentes fatores estruturais de segregação presentes entre e no interior dos diferentes grupos sociais.

Segundo Benavente (2001), “a sociedade actual exige uma escola inteligente, capaz de assegurar a igualdade de oportunidades e a qualidade das aprendizagens” (p. 123).

Os tempos mudaram e a diversidade cultural nas escolas públicas passou por uma transformação significativa. A escola contemporânea é uma escola para todos e todas, uma instituição universal. É evidente que o acesso à escola hoje é muito diverso e heterogéneo, cruzando-se várias nacionalidades de origem, vários idiomas maternos e uma ampla faixa etária.

Segundo os dados disponibilizados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), e apresentados no Relatório Estatístico Anual 2021, elaborado pelo Observatório das Migrações, no ano letivo de 2019/2020, as escolas públicas do ensino básico e secundário acolheram alunos provenientes de 179 nacionalidades distintas. Nesse período, os estudantes estrangeiros representaram 6,7% do total de alunos no sistema educacional português.

Consequentemente, as escolas enfrentam um conjunto de desafios para os quais é urgente encontrar soluções, reformulando modelos e implementando políticas públicas e recomendações efetivamente justas e democráticas.

O Manual para garantir a inclusão e equidade na educação (UNESCO, 2019) destaca a importância de integrar os princípios da equidade e da inclusão na educação e propõe algumas das seguintes orientações: “valorizar a presença, participação e realização de todos os estudantes, independente de seus contextos e características pessoais”; “reconhecer os benefícios da diversidade dos estudantes, aprender a conviver e aprender com a diferença”; “coletar, agrupar e avaliar evidências sobre as barreiras infantis de acesso à educação, à participação e à realização, com atenção especial a estudantes que correm maior risco de incapacidade, marginalização ou exclusão”; “engajar o setor de educação e parceiros-chave da comunidade para promover as condições para uma aprendizagem inclusiva e uma compreensão mais ampla dos princípios de inclusão e equidade” (p. 13).

A escola, além de ser uma instituição social, é, também, intrinsecamente cultural, ao acolher crianças e jovens de diversas origens, refletindo a diversidade presente nas comunidades dos territórios educativos. Ela se configura, assim, como um ambiente privilegiado para a aprendizagem contínua entre os alunos e a restante comunidade educativa, enriquecendo-se com as diferentes bagagens culturais que cada indivíduo traz consigo. No seguimento, “a escola tem um papel fundamental, enquanto instituição mediadora, no sentido de favorecer não só o acesso e sucesso escolar daqueles alunos, pela facilitação dos processos de inclusão no seu interior, mas, também, pela necessidade de buscar a inclusão social” (R. Vieira, 2011, p. 182).

A escola, enquanto espaço privilegiado e com responsabilidade de educar para a cidadania global é, também, responsável por promover práticas interculturais, não promover a guetização, o assimilacionismo e integracionismo e recusar-se a considerar e valorizar unicamente a cultura dominante.

Tal como afirma Sacristán (2001, como citado em A. Vieira, 2013a)

O direito à diferença cultural não pode apelar à defesa de uma pureza da própria cultura diante da dos outros, que nem existiu nem existe; nem deve tentar evitar estes fenómenos de globalização, porque contribuem de forma espontânea para a mudança e a diversificação que são inerentes às culturas vivas, de maneira tão natural como é o facto de terem uma especificidade própria. Entrar em contacto com os outros não implica perder a identidade nem renunciar àquilo que nos é próprio, necessariamente, mas é motivo para revermos a visão que temos do que é nosso. (p. 48)

Valorizar e preservar a cultura individual não é sinónimo de cristalizar e impedir que a mesma contacte com outras culturas para não contaminar e aniquilar a cultura inicial. A cultura é dinâmica, transformando-se ao longo do tempo, mantendo uma conexão entre o passado, o presente e a construção de um futuro. Além disso, ela estabelece ligações e narrativas comuns com outras culturas.

Assim, ao contrário das conceptualizações primordialistas e fixistas das identidades (Vieira, 2009b), entendemos que o espaço escolar é um espaço de (re)criação identitária quer dos alunos quer das famílias e comunidades, um espaço de encontro intercultural (Cardoso, 2006; Peres, 1999b, 2022). (Vieira, 2013a, p. 48)

Numa sociedade em constante evolução, considerar a escola como um ambiente intocável e resistente à transformação social, apenas, aumenta a frustração dos envolvidos, resultando no insucesso escolar. A escola deve ser reconhecida como um refúgio seguro e um espaço de inclusão social absoluto e, para isso, tem de ser criado um novo modelo para esta escola que se encontra obsoleta. Muitas práticas nas escolas públicas mostram-se ultrapassadas, com poucos ou nenhum membro da comunidade educativa (professores, alunos, funcionários, pais, etc.) que se identificam nas mesmas. Numa sociedade em constante evolução, considerar a escola como um ambiente intocável e resistente à transformação social apenas aumenta a frustração dos envolvidos e, conseqüentemente, o insucesso escolar.

“Muito poucas vezes se pensa no que se deve mudar na própria escola para todos acolher sem discriminar” (R. Vieira, 2011, p. 185). As escolas de hoje não estão preparadas para lidar com os desafios que a diversidade traz consigo e não têm recursos para o fazer, assumindo e impondo “uma posição hegemônica ao considerar a diferença apenas do lado dos alunos, como algo a transformar” (R. Vieira, 2011, p. 185).

A alteração dos modelos e práticas vigentes nas escolas passa também pela abertura da escola às diferentes comunidades e pela saída dos professores da escola para conhecerem o contexto onde estão inseridos, “esta mudança paradigmática obrigaria o professor a trabalhar fora da sala de aula porque é do lado de lá que provêm as mentes culturais” (Iturra, 1994, como citado em R. Vieira, 2011, p. 185).

A capacitação de agentes educativos e atores estratégicos multiplicadores para a implementação de estratégias e dinâmicas educativas promotoras da interculturalidade junto dos alunos e das famílias é de extrema importância, devendo ocorrer na formação inicial, mas, também, na formação contínua. Neste contexto, é essencial destacar a necessidade de dotar a escola de recursos robustos e de reavaliar a formação de pessoal docente e não docente, nomeadamente, de auxiliares operacionais e outros técnicos sociais. Essa capacitação deve integrar competências socioculturais para que sejam capazes de responder à realidade atual diversa.

A importância do processo de formação é fundamental para a integração pelos diversos agentes educativos do processo de descentração. Esse processo refere-se à construção de uma consciência de percebermos a cultura do outro com o mesmo nível de importância e valor atribuído à nossa própria cultura. Ao descentrarmos-nos de nós próprios, dos nossos valores e referências culturais, conseguimos compreender melhor a nossa própria entidade, e, por conseguinte, desenvolvemos a capacidade de compreendermos melhor o outro, “la descentración sólo puede aprenderse en la confrontación con la diferencia” (Anderson *et al.*, 2008, p. 82). Quando disponíveis e atentos, o choque cultural oferece a oportunidade de nos confrontarmos com os estereótipos e consequentes preconceitos que carregamos nas nossas “bagagens culturais”. Esses preconceitos são construídos ao longo do percurso de vida e profissional, adensando-se e cristalizando-se, toldando e condicionando a visão sobre o outro, assim como os comportamentos e atitudes. Logo, o momento de aprendizagem com a confrontação e diferença está intimamente relacionado com o processo de autoconhecimento

e à capacidade de descentrarmos-nos de nós próprios, o que, quando realizado, possibilita uma compreensão mais profunda do outro.

É extremamente reconhecido que a escola exige uma maior presença de profissionais de diversas áreas, promovendo uma abordagem interdisciplinar à realidade escolar. Segundo A. Vieira (2013b) “a construção de uma comunidade educativa, através da constituição de equipas integradoras de todos os agentes socializadores, é uma via com potencialidades significativas no que respeita ao conhecimento e valorização das especificidades sociais nos contextos escolares” (p. 118).

A inclusão de técnicos sociais, como mediadores, torna-se imperativo para traduzir e interpretar as diferentes culturas presentes nos territórios educativos. O mediador intercultural “surge como uma terceira pessoa que fomenta a intercompreensão e a interculturalidade num trabalho de mediação preventiva para que haja entendimento, mesmo que entre algumas tensões. Isto implica romper com a unilateralidade comunicativa, a típica informação das culturas hegemónicas para as menos dominantes, a obediência sempre aos mesmos” (A. Vieira & R. Vieira, 2013, p. 34).

No entanto, a implementação da mediação em contexto educativo tem enfrentado alguns obstáculos, refletindo as abordagens conservadoras, particularmente presentes na estrutura da educação formal. A mediação é promotora de valores e hábitos democráticos quando possibilita que dois protagonistas de um determinado conflito se ‘sentem à mesma mesa’ com o intuito de resolverem esse mesmo conflito, num ambiente de confiança, recorrendo à comunicação livre, respeitando os tempos de intervenção e a escuta ativa. Neste processo o mediador assume um papel de facilitador da comunicação, com uma atitude positiva, garantindo a confidencialidade, não fazendo juízos de valor, controlando as dinâmicas destrutivas que possam surgir, formulando perguntas. Torremorell refere a necessidade do mediador assumir uma posição de promoção da comunicação, garantindo a horizontalidade em todo o processo, fazendo ouvir todas as partes, designadamente apoiar as que são mais vulneráveis no processo de comunicação, assegurando a representatividade, contestando desta forma o carácter neutro do mediador. Devendo, assim, o mediador identificar as necessidades e expectativas de ambas as partes e garantir que estas possuem o controlo das suas vidas na tomada de decisão, através da capacidade de análise do conflito, partilhando perspetivas e inquietações, com a intenção de chegar a um acordo “num ambiente de crescimento, aceitação, aprendizagem e respeito mútuo” (Torremorell, 2008, p. 85).

A presença crucial de mediadores interculturais trânsfugas é fundamental, pois conseguem integrar a cultura de acolhimento sem suprimir a cultura de origem. Esses profissionais têm a competência única de extrair o melhor de ambas as culturas, enriquecendo-se como indivíduos culturais, estabelecendo pontes entre essas duas realidades e praticando uma pedagogia intercultural, onde está implícita a pedagogia contra o racismo, a xenofobia, a discriminação social e sexual (R. Vieira, 1999a).

Neste sentido, um trânsfuga intercultural está potencialmente mais preparado para ser um mediador intercultural. Possuindo uma visão cultural mais diversificada, reconhece e respeita as múltiplas culturas. De forma natural e com maior facilidade, ele irá empenhar-se em aproximar posturas e perspectivas divergentes, gerindo sessões de mediação em contextos de diversidade abrangendo diversas dimensões, desde a psicológica até a cultural e social. Além disso, utilizará técnicas e meios de comunicação para superar diversas barreiras existentes, sejam elas sociais, linguísticas ou culturais.

Os mediadores desempenham um papel fundamental numa compreensão mais aprofundada da heterogeneidade que está presente nas escolas e que se traduz em diferentes códigos culturais que, frequentemente, não são percebidos pelos diversos agentes educativos. Esta falta de percepção pode causar diversos conflitos e mal-entendidos que penalizam o sucesso escolar e inclusão de alunos e das suas famílias, designadamente daqueles que não pertencem à cultura dominante.

A mediação parece, assim, poder jogar um papel importante se conseguir navegar entre as práticas não discriminatórias, práticas que não conduzem à reprodução social e cultural, práticas que não tornem o papel dos mediadores indispensável ou, quando muito, que, por um lado, não dispensem os docentes de, também eles, desempenharem (ou não abdicarem) de um papel de mediação sociocultural, e, por outro lado, não dispensarem as escolas de se repensarem enquanto organização, organização que deve tornar-se progressivamente mais democrática, mais cidadã.

(Burgos, 2014, p. 439)

A escola deve assumir-se como um espaço de integração social absoluto e a inclusão dos encarregados de educação no processo de escolarização deve começar no momento da

entrada dos seus educandos na instituição, estendendo-se até ao início da vida profissional ou na entrada no ensino universitário, se for desejo dos alunos.

Socialmente há, pois, culturas dominantes e culturas dominadas, e diferentes distâncias culturais (para usar o termo cunhado por Perrenoud) face à escola. Formalmente todos os alunos - e pais - são iguais perante a escola, na prática não o são. Formalmente todas as culturas são igualmente dignas perante a escola, na prática são desiguais. (Silva, 2003, p. 357)

Constata-se que os encarregados de educação que integram a cultura dominante tendem a sentir-se mais capacitados para desempenhar um papel mais interventivo na escola e no processo de escolarização dos seus educandos, e isso, porque dominam os códigos, linguagem e cultura utilizados no contexto escolar. Por outro lado, os restantes encarregados de educação, que pertencem às culturas dominadas, não se sentem como parte integrante da escola. Isto porque, a escola coloca-os numa posição diferenciada, atribuindo valores distintos aos seus conhecimentos e experiências.

Frequentemente, as escolas questionam, ou negam, a competência educativa das famílias pertencentes à cultura dominada, sujeitando-as a diversas avaliações, tais como, “não serve o modo como falam, como se vestem, como gesticulam, como convivem, como se relacionam com a escola e outras instituições dominantes. Não serve o modo como educam as suas crianças” (Silva, 2003, p. 358). No entanto, e apesar da atitude das escolas, “tanto os pais, como os professores ... são produtores de educação, são educadores, são parceiros. Todos têm competências educacionais (embora distintas), todos são sujeitos do processo educativo” (Silva, 2003, p. 87).

Pese embora os encarregados de educação sejam incentivados a participar na escola, a sua contribuição é, muitas vezes, bloqueada ou desvalorizada, por não ser reconhecida ou por ser considerada desadequada. Consequentemente, esses encarregados de educação, mesmo não encontrando espaço na escola, e, por conseguinte, afastando-se da instituição, continuam a acompanhar os seus educandos em casa. Infelizmente, a escola interpreta a falta de participação e envolvimento dos encarregados de educação como mero desinteresse, desconsiderando a atitude da instituição.

Verifica-se que a escola parece ser mais valorizada e mais apreciada pelo grupo social cuja distância cultural em relação à cultura escolar é praticamente inexistente. Além disso, esse grupo, conhecido como a nova classe média, parece depender significativamente da escola para sua reprodução social (Silva, 2014).

A inclusão dos encarregados de educação na escola, especialmente dos pertencentes a minorias étnicas, ou seja, a culturas dominadas, é um aspeto crítico e está muito aquém do que seria ideal. Ao ignorar as origens específicas de cada encarregado de educação e aluno, a escola coloca-os em clara desvantagem, discriminando-os ao tratá-los como iguais.

Segundo Nóvoa (1992), “num certo sentido, o aparelho escolar edificou-se contra as famílias e as comunidades, que foram marginalizadas, ora com o argumento político (a legitimidade do Estado para decidir em matéria educativa), ora com o argumento profissional (a competência especializada dos professores em matéria educativa)” (pp. 32-33).

Verificamos ainda que quando referimos a participação dos encarregados de educação na vida escolar e evidenciamos a colaboração família-escola, percebemos que nos remete para uma ideia de aproximação dos encarregados de educação à escola, num sentido unilateral. No entanto,

aprofundar a relação família-escola significa normalmente trazer mais um ator social para “dentro” da escola, significa alterar as suas relações sociais tradicionais. Por outras palavras, significa alterar o modo de funcionamento usual dos estabelecimentos de ensino e educação, nomeadamente as relações de poder que aí tradicionalmente vingam (tanto internamente como com o «exterior»). Mas significa também alterar as relações entre a escola e a sociedade, a educação e o Estado. (Silva, 2003, p. 62)

Neste sentido, as escolas, embora concebidas principalmente para os alunos, necessitam de ser pensadas, também, para os encarregados de educação. Tornando-se crucial compreender a escola como uma instituição permanente ao dispor da comunidade, respeitadora e acolhedora das diferentes culturas e responsável por estabelecer ligações entre os alunos e

os encarregados de educação, entre estes e a escola e entre os diversos encarregados de educação e a sociedade.

No entanto, segundo Silva (2003), a relação família-escola pode ser interpretada como um mecanismo através do qual o Estado procura promover uma homogeneização cultural pois “enquanto relação geralmente assimétrica e funcionando no sentido da primeira para a segunda daquelas instituições sociais, tende a significar a imposição de uma cultura – urbana, branca, católica, androcêntrica e de classe média – sobre as demais culturas presentes na escola” (p. 167).

Para que as escolas deixem de ser o reflexo, apenas, da cultura dominante e multiculturais, onde “entendemos a co-existência, num determinado território, de vários indivíduos com diferentes origens étnico-culturais” (A. Vieira, 2013b, p. 67) e para que transitem para uma abordagem intercultural, é imperativo que estejam despertas às novas realidades sociais emergentes e aos processos de desigualdades que, muitas vezes, são promovidos pelas próprias escolas. É urgente que as instituições escolares, não apenas tomem consciência do sistema implementado, como, também, combatam, ativamente, as desigualdades e promovam o direito à igualdade de tratamento, bem como à afirmação e reconhecimento das diferenças culturais.

O professor deve assumir-se, também, como mediador para a criação de uma boa relação pedagógica, “a grande questão pedagógica diferenciada é, justamente, a de como ter em conta as diferenças de cada aluno sem deixar que cada um se feche na sua singularidade e exclusivamente na sua cultura de origem” (A. Vieira, 2013b, p. 76). O professor precisa de contextualizar o ensino com a realidade da própria criança, mas para conseguir fazê-lo tem de conhecer o meio e o contexto onde está a lecionar, trabalhando com famílias e com os diversos agentes sociais do território. Assim sendo, o processo educativo vai para além da questão pedagógica, sendo inevitável um olhar e uma abordagem diferenciada para as questões sociais e culturais que são parte integrante dos alunos. “O ideário da ‘escola para todos’ tornou a escola mais permeável e desperta para os problemas sociais. O processo educativo tornou-se, assim, uma questão ainda mais social e cultural e não apenas pedagógica” (A. Vieira, 2013b, p. 117).

No que diz respeito aos alunos, é fundamental garantir a participação dos mesmos em momentos formais, considerados no currículo académico, de reflexão sobre temáticas como a cidadania e interculturalidade, promotoras da aquisição de competências interculturais,

nomeadamente, através de atividades ligadas ao diálogo e reflexão conjunta e à partilha de costumes e práticas culturais, que permite aprofundar uma convivência enriquecedora baseada na solidariedade e respeito.

Para garantir que todos os alunos tenham percursos escolares de sucesso, e que os mesmos sejam feitos da forma mais regular, assegurando a concretização dos projetos de vida, é crucial cruzar alguns elementos, em especial quando falamos de alunos estrangeiros ou de alunos provenientes de contextos culturais e étnicos distintos, nomeadamente o estatuto migratório, a classe social e a pertença étnico-racial.

No caso de alunos estrangeiros, as condições de sucesso escolar não são determinadas exclusivamente pelo estatuto migratório, mas, também, pela classe social, bem como pela pertença étnico-racial, assim como o território onde reside, tendo um impacto direto no percurso dos estudantes. Observamos que a segregação territorial está intrinsecamente relacionada aos três aspetos anteriormente identificados (estatuto migratório, classe social e pertença étnico-racial). Em escolas situadas em territórios criminalizados, perpetuam-se estereótipos e preconceitos e é tida a normalização do insucesso escolar. Nesses territórios educativos é evidente o direcionamento dos alunos para alternativas profissionalizantes, reduzindo as oportunidades de acesso ao ensino superior. Neste sentido, importa analisar a intersecção entre a área geográfica e o insucesso escolar. A escola, enquanto instituição integrada na sociedade, é uma estrutura social que reproduz muitos dos problemas sociais, incluindo processos de discriminação e aplicação de preconceitos e estereótipos a grupos específicos, mais acentuados em alguns territórios.

Questões como a reprodução de valores e de práticas classistas, sexistas ou racistas - através de formas de interação seletiva, dos conteúdos dos manuais escolares, da organização do tempo e do espaço escolares, da constituição de turmas, etc. - são também equacionadas. (Silva, 2003, p. 355)

É fundamental mencionar os fatores identificados pelos alunos pertencentes a minorias étnico-raciais (cultura dominada) como sendo: “dificuldades económicas; comportamentos ambivalentes, ... marginalidade social; ... discriminação que pode ter diversas motivações: religiosa, física, linguística ... orientação bicultural” (Ferreira, 2003, como citado em A. Vieira, 2013b, p. 67). No contexto específico dos alunos imigrantes, observa-se que, ao chegarem ao país de acolhimento, deparam-se com diversos desafios, “gerir os múltiplos

contextos culturais de uma forma que entendem menos invasiva na edificação permanente da sua identidade pessoal e social, de modo a evitar a crise identitária à qual estão particularmente sujeitos na situação de processo migratório” (A. Vieira & R. Vieira, 2016, p. 41).

Quanto à homogeneidade linguística, e à forma como as línguas dos alunos estrangeiros são aceites e integradas na escola, a língua materna não deve ser, em nenhuma circunstância, subestimada ou diminuída, pelo contrário, deve ser valorizada e ensinada aos demais alunos. A escola deve assumir-se como um espaço que integra e promove a partilha de línguas. Especificamente em relação à língua portuguesa, nas escolas não se verifica o reconhecimento das diversas variantes com a mesma importância e dignidade que a variante europeia. Existe uma discriminação evidente em relação às outras variantes, como a do Brasil, Guiné-Bissau, Angola, entre outras. Os alunos e famílias que são falantes de língua portuguesa de outros continentes, que não o europeu, sentem como não reconhecida e valorizada a sua variante, deixando-os mais uma vez numa posição de vulnerabilidade e diminuição em relação à cultura dominante. Dados do Relatório ECRI - The European Commission against Racism and Intolerance (2018) afirmam que

a situação das crianças afrodescendentes é bem mais preocupante. Segundo a sociedade civil, os alunos de origem africana e de língua portuguesa chumbam três vezes mais no primeiro ciclo do ensino secundário e duas vezes mais no segundo e terceiro ciclos; no ensino secundário, a grande maioria (80%) segue a via profissional, que só raramente conduz ao ensino superior. (p. 30)

A promoção da interculturalidade e inclusão tem de ser exigida no acesso igualitário à educação e, para atingir esse objetivo, é fundamental desenvolver currículos escolares inclusivos. Urge realizar uma análise dos currículos existentes e repensar o que as escolas estão a lecionar, pois a escola, diversa e heterogénea, exige a criação de currículos distintos como uma ferramenta de inclusão.

Nos currículos escolares é francamente privilegiado um tipo de conhecimento lusocêntrico e eurocêntrico, desvalorizando o conhecimento que não foi produzido no continente europeu. Segundo o Relatório ECRI - The European Commission against Racism and Intolerance (2018),

a ECRI recomenda que as autoridades portuguesas reforcem a educação para os direitos humanos e a sensibilização relativamente ao racismo e à discriminação e desenvolvam o ensino da história de uma forma que englobe o papel desempenhado por Portugal no desenvolvimento e abolição da escravatura e a discriminação e violência cometidas contra os povos indígenas nas ex-colónias. (p. 30)

Muitos dos alunos que frequentam as escolas portuguesas, nomeadamente, os alunos estrangeiros e provenientes de contextos culturais e étnicos distintos, não se encontram representados nos currículos, e são confrontados com uma representação da sua comunidade como sendo menos importante, menos civilizada. As escolas devem desempenhar um papel crucial na promoção da coesão social, na valorização da diversidade cultural e dos diversos conhecimentos históricos, “é imperioso assumir uma posição crítica e ética face à cultura organizativa, curricular, pedagógica e didática, desvelando os interesses políticos, sociais, culturais e económicos ocultos” (Peres, 1999, como citado em A. Vieira, 2013b, p. 68).

O Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025 refere, ainda, a importância de

diversificar o desenvolvimento do currículo, designadamente, através do enriquecimento das Aprendizagens Essenciais (AE), da exploração de imagens e recursos sobre a diversidade e a presença histórica dos grupos discriminados, processos de discriminação e racismo, incluindo processos históricos de colonialismo e escravatura. (Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade, 2021, p. 40)

E “disponibilizar recursos pedagógicos que promovam uma educação para a igualdade e a não discriminação, incluindo o relato de factos históricos e seus impactos no racismo na contemporaneidade” (Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade, 2021, p. 43).

Em suma, é fundamental reconhecer o valor de cada aluno para o coletivo que aspiramos formar. A escola é responsável por ser produtora de conhecimentos mais igualitários, mas, para que isso aconteça, é necessária uma transformação que requer uma democratização efetiva, envolvendo o diálogo com as famílias, a sociedade civil e a comunidade. Somente

através dessa colaboração conjunta, será possível traçar um plano de ação capaz de superar os desafios que enfrentam, garantindo que todos os alunos e famílias tenham a sua identidade e história devidamente incluídas na escola. A escola pública, enquanto espaço de educação e socialização por excelência, tem a função de combater as múltiplas desigualdades, todas as formas de discriminação e eliminar os ainda existentes fatores estruturais de segregação entre e no interior dos diferentes grupos sociais. É imperativo retirar as crianças e jovens que integram o ensino público do lugar de invisibilidade em que se encontram, especialmente os mais vulneráveis. Que a escola assuma efetivamente o papel não neutral enquanto espaço de democratização e socialização, como fator determinante para a pertença e para a educação, enquanto ferramenta de conhecimento e saber, sendo esta crucial para o desenvolvimento dos alunos e famílias.

### 1.3 Projetos para a inclusão. O papel das Organizações do Terceiro Sector em contextos educativos

“O terceiro setor emergiu como resultado de três momentos significativos: a crise do Estado-Providência, o surgimento de novos problemas sociais e a reestruturação das funções das redes sociais primárias” (Margarido, Grilo, Vieira & Costa, 2011, p. 180).

Após abril de 1974, com o agravamento das contas públicas, o modelo de proteção social vigente até então tornou-se progressivamente mais oneroso e menos eficaz na realização dos seus objetivos. As problemáticas sociais sofreram um agravamento, para o qual nem o Estado, devido às suas limitações estruturais, nem o Mercado, que não identificava retorno financeiro no investimento para a resolução dessas problemáticas sociais, ofereceram respostas adequadas.

Para dar resposta às necessidades sociais prementes, surgiram dois tipos de organizações, por um lado, organizações com vista a proteção e garante dos direitos e liberdades fundamentais de um Estado democrático, nomeadamente associações políticas, sindicais e patronais. Por outro lado, existiam iniciativas destinadas a atender às necessidades sociais básicas, como habitação, saúde, emprego e alfabetização (Quintão, 2011).

Após a revolução do 25 de abril de 1974, e até à crise económica internacional que teve início no final da década de 70, observou-se um aumento das duas estruturas de organizações mencionadas acima. No entanto, devido à crise económica que persistiu do

final da década de 70 até meados da década de 80, muitas das organizações até ao momento constituídas, não conseguiram resistir e foram forçadas a encerrar as suas atividades. Situação que, apenas, se alterou com a adesão de Portugal à União Europeia, num período de maior prosperidade, marcado pela integração de Portugal nas dinâmicas europeias do terceiro sector. Neste período foram constituídas diversas organizações, desde associações, cooperativas, mutualidades, fundações e misericórdias.

Paralelamente, observa-se na Europa e, um pouco por todo o mundo, “a partir das últimas décadas do século XX, tem vindo a ser atribuída importância significativa a organizações que ‘combinam modos de criação e de gestão privados, coletivos (de tipo associativo), com finalidades não centradas no lucro’” (Defourny, 2009, como citado em Santos, 2013, p. 28).

No entanto, apesar do reconhecimento crescente do trabalho realizado pelas Organizações do Terceiro Sector, que muitas vezes assumem responsabilidades que são do âmbito estatal, verifica-se que os desafios enfrentados pelas organizações estão em constante crescimento. Embora parte do financiamento das organizações, desde associações, fundações, cooperativas, misericórdias, entre outras, provenham do Estado, observa-se uma tendência de redução dos investimentos estatais, ao passo que os problemas sociais se tornam cada vez mais amplos e complexos.

É evidente que as Organizações do Terceiro Sector, dispostas a trabalhar num período tão conturbado e enfrentando tantos desafios, definem um conjunto de estratégias para garantir a sua sustentabilidade. Algumas dessas estratégias passam pela diversificação de fontes de financiamento, a criação e o fortalecimento de parcerias, a procura de patrocinadores e o recurso a voluntariado especializado, entre outros. No entanto, algumas das fontes de financiamento são muitas vezes voláteis e não estão garantidas a longo prazo, o que pode deixar as organizações em situações bastante vulneráveis, passando por interrupções financeiras repentinas e até mesmo o encerramento das atividades e serviços. Acresce a isto o facto dos projetos do terceiro sector serem, a maioria das vezes, financiados a curto prazo, obrigando à definição de objetivos e metas também com um horizonte temporal limitado, e embora esses projetos possam ter impacto nas comunidades, a sua natureza temporária pode limitar a capacidade das organizações de intervirem em questões sociais complexas de forma mais abrangente e sustentada. A fragilidade das organizações do terceiro sector não apenas coloca em risco a sua própria sobrevivência, mas também compromete a continuidade dos serviços essenciais que prestam às comunidades mais vulneráveis.

Portanto, é essencial que haja um reconhecimento e apoio contínuo às organizações do terceiro setor para garantir que possam cumprir a sua missão de forma eficaz e sustentável ao longo do tempo.

Importa salientar que, embora fundamentais, os financiamentos provenientes do Estado apresentam diversas fragilidades que colocam as organizações em situações de grande vulnerabilidade. Algumas dessas fragilidades estão relacionadas com a gestão ineficiente dos diversos Fundos pelo Estado português, incluindo os Fundos Europeus. Isso traduz-se em demoras incommensuráveis, e injustificáveis, na análise dos relatórios financeiros e narrativos dos projetos candidatados e, conseqüente, pagamento de despesa. Estas situações têm um impacto significativo na implementação, e boa execução, dos projetos, bem como fragilizam as organizações promotoras, provocando incumprimentos fiscais e endividamento. Verifica-se, ainda, uma excessiva carga burocrática durante a implementação dos projetos, não só ao nível da realização das atividades, mas, também, dos reportes financeiros, indo muito além do escrutínio necessário e respeito pelos critérios de transparência. A par disso, as organizações identificam um grande distanciamento, e desconhecimento, pelas entidades responsáveis e gestoras dos Fundos, sobre as organizações promotoras de projetos, dos recursos que necessitam para desenvolver um trabalho de qualidade, bem como dos seus beneficiários, das suas reais necessidades e dos constrangimentos e desafios que enfrentam.

Assim, é fundamental que o Estado se responsabilize pela implementação das políticas públicas como prioridade e não, apenas, o estrito cumprimento dos critérios dos Fundos Comunitários. Isto implica que o Estado garanta uma gestão eficiente, assegurando condições dignas de trabalho para que as organizações, que desempenham um papel fundamental na implementação de grande parte das políticas públicas, possam garantir uma resposta eficaz e ajustada às necessidades vigentes.

As organizações tendo consciência do desinvestimento do Estado no Terceiro Sector “deverão assumir uma atitude empreendedora descobrindo diferentes recursos ou formas alternativas de financiamento como forma de sustentarem as respostas às suas necessidades” (Margarido, Grilo, Vieira e Costa, 2011, p.180).

No entanto, e apesar do trabalho de identificação de novas fontes de financiamento, são várias as dificuldades e desafios que as Organizações do Terceiro Sector se deparam na conceção e implementação de projetos. Desde logo, a disponibilidade de tempo dos recursos

humanos na elaboração de um diagnóstico para a conceção de um projeto. Como sabemos, a elaboração do diagnóstico antecede a conceção e implementação do projeto, logo terá de ser disponibilizado tempo para a criação do mesmo, sem a garantia de que o projeto apresentado a financiadores venha a ser aprovado. E, mesmo que o seja, o tempo afeto ao diagnóstico não pode ser considerado no orçamento do projeto, o que não faz sentido.

No que concerne à implementação propriamente dita dos projetos, a mobilização dos grupos-alvo é um desafio, mesmo que tenham participado na elaboração do diagnóstico e tenham identificado como necessário o projeto e as várias atividades que nele integram. A mobilização e envolvimento dos grupos-alvo é desafiadora, nomeadamente dos grupos mais vulneráveis onde a realidade da vida diária é muito volátil.

No que respeita ao envolvimento, e responsabilização, dos diversos parceiros do projeto, podem também surgir dificuldades. Apesar da existência de protocolos de parceria que têm como objetivo definir claramente qual o papel e responsabilidades de cada entidade no consórcio, pode acontecer que os parceiros não consigam garantir algumas das suas responsabilidades ou que as visões e métodos de trabalho sejam distintos e em alguns casos incompatíveis. Por esta razão, os parceiros devem ser entidades de referência e de confiança da entidade promotora do projeto. O trabalho em parceria é essencial pois permite, pela articulação de esforços a nível territorial, obter sinergias que aumentam os benefícios sociais, com uma maior diversidade de respostas, bem como ampliando a cobertura das intervenções. Promove a criatividade e a inovação, a interdisciplinaridade e a coordenação das intervenções.

A gestão financeira dos projetos pode ser o maior desafio, pois, para além da competência financeira que tem de existir em cada organização, cada financiador tem regras específicas de apresentação de contas, obrigando as organizações a terem vários sistemas de reporte. Para além disso, como referido anteriormente, os tempos de análise e pagamento de despesa são excessivos, causando constrangimentos, muitas vezes, difíceis de ultrapassar.

Isto leva a um dos aspetos mais frágeis que as organizações têm de lidar no seu quotidiano: a sustentabilidade dos projetos. A sustentabilidade das intervenções é um aspeto que “assombra” as várias entidades do terceiro sector, porque as intervenções são financiadas por períodos muito curtos (que normalmente vão de 1 a 3 anos) e quando termina o financiamento, acaba o projeto. Quando temos como objetivo a mudança social estes prazos são claramente insuficientes. Apesar de, em alguns casos, ser possível recandidatar o

projeto, nada garante que o mesmo venha a ser aprovado e, mesmo que o seja, que não exista interrupções temporais entre financiamentos. Importa, também, fazer a distinção do que é um projeto e o que é um serviço. A grande maioria das vezes são candidatados projetos com data de início e de fim, mas deveriam ser considerados como serviços, tendo, apenas, data de início, uma vez que, não se prevê que deixe de existir as necessidades para os quais foram criados.

O trabalho realizado pelas organizações do terceiro setor em Portugal é de extrema importância, pois desempenham um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. As Organizações do Terceiro Setor, tendo em conta a sua autonomia e flexibilidade, têm a possibilidade de inovar, explorando novas abordagens e apresentando novas soluções para os desafios sociais (Santos, 2013). Para além disso, o facto das Organizações do Terceiro Sector estarem no terreno, junto das comunidades, faz com que a construção de resposta às necessidades mais prementes sejam mais eficazes e adaptadas à realidade. Portugal é confrontado com desafios sociais e económicos urgentes e as Organizações do Terceiro Sector têm sido responsáveis por respostas inovadoras, contribuindo para o cumprimento da política pública, mas, também, para a construção de uma sociedade mais participativa e democrática.

Mais concretamente, os projetos de intervenção social em contextos educativos, promovidos pelas Organizações do Terceiro Sector, desempenham um papel crucial na mitigação das dificuldades enfrentadas pelas escolas na gestão da diversidade e heterogeneidade.

Ilustro alguns dos projetos dinamizados pelas Organizações da Sociedade Civil, em Portugal, em contexto educativo e que pretendem contribuir para o acolhimento e inclusão de alunos e famílias, nomeadamente, que provêm de contextos culturais e étnicos distintos, sejam pessoas imigrantes ou não.

i) Academia CV.pt - Capacitar e Valorizar em Português, implementado desde 2016 em diversos agrupamentos de escolas do município de Lisboa, surgiu no âmbito de uma parceria entre a Associação Renovar a Mouraria e a Fundação Cidade de Lisboa. O Academia CV.pt já foi financiado pelo BIPZIP e pelo Portugal Inovação Social através de fundos da UE. O Academia CV.pt responde ao problema de falta de soluções socioeducativas para a integração das crianças imigrantes inseridas no sistema de ensino, com especial enfoque ao nível das dificuldades de comunicação em português e consequentes impactos ao nível dos resultados escolares e desenvolvimento pessoal e social,

que são fatores de exclusão e vulnerabilidade. O Academia CV.pt pretende assim: capacitar agentes educativos e tutores voluntários para o apoio à integração e desenvolvimento socioeducativo de crianças e jovens imigrantes em contexto escolar; aumentar as competências em língua portuguesa e o nível de integração de crianças e jovens imigrantes pela implementação da metodologia ACV.pt como complemento na aprendizagem da língua portuguesa e promoção da educação intercultural; promover a aprendizagem da língua portuguesa e reforçar a educação intercultural em contexto escolar pela disseminação e criação de novos recursos educativos; contribuir para o sentimento de pertença à comunidade educativa, por parte das famílias dos alunos imigrantes.

Identificando-se assim necessidades de intervenção a vários níveis:

- Linguístico: uma vez que o desconhecimento total, ou parcial, da língua tem consequências negativas para as relações interpessoais e sociais e para aprendizagem das disciplinas e conseqüente sucesso e progressão académica;
- Socioeducativo: pois a capacidade de interação, autoestima e confiança são afetadas negativamente, comprometendo a motivação para a aprendizagem e para a interação no grupo de pares, e conseqüentemente o envolvimento ativo na aprendizagem e na socialização;
- Integração: dificuldades resultantes das diferenças sociais e culturais entre o país de origem e de acolhimento e da dificuldade de comunicar, ao que acresce, por vezes, condições sociofamiliares desfavorecidas. Estas dificuldades condicionam o desenvolvimento de relações positivas e o acesso à educação, formação, saúde, cultura, desporto, entre outras áreas fundamentais para o exercício de uma cidadania plena.

De uma forma prática, a metodologia Academia CV.pt, funciona da seguinte maneira: através de uma rede de voluntários intergeracional capacitados e formados, estes dinamizam nas escolas sessões de tutoria de forma individualizada, trabalhando o desenvolvimento de competências de comunicação em português, pessoais e sociais, e académicas, a crianças imigrantes do Jardim de Infância e do 1º Ciclo para promover a sua integração e sucesso escolar.

Com a necessidade de sistematizar e disseminar a metodologia do Academia CV.pt, que tem vindo a ser implementada desde 2016, de forma a permitir a replicação e autonomização deste modelo de intervenção pelas comunidades escolares e seus atores, surge o Kit

Pedagógico <https://www.academia-cv.pt/kit-pedagogico/>, disponível no website do Academia CV.pt <https://www.academia-cv.pt/>, com informações acerca da metodologia Academia CV.pt e recursos pedagógicos.

ii) O Radika, financiado pelo Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração, implementado pela Associação Renovar a Mouraria, em três turmas de 4º ano do agrupamento de escolas Patrício Prazeres, no município de Lisboa, tem como principal objetivo contribuir para a pertença das crianças e jovens que provêm de contextos culturais e étnicos distintos nas suas comunidades, auto e hetero valorizando a sua identidade individual e a sua história coletiva, diversidade cultural e a interculturalidade enquanto riqueza e característica basilar das sociedades contemporâneas, sempre de mãos dadas com a defesa da igualdade e da não discriminação (racial, étnica, de género, etc.) É um projeto de educação antirracista composto por formações dirigidas a crianças do primeiro ciclo e por uma campanha nacional de sensibilização.

As sessões de educação antirracista, em sala de aula, estão assentes numa abordagem ao fenómeno do racismo adequada à faixa etária das crianças e são desenhadas segundo uma perspetiva de direitos humanos, trabalhando a partir dos princípios estruturantes de igualdade e liberdade e para a justiça social. Têm como objetivos valorizar a diversidade, compreender a diferença como característica universal, enquanto abordam o racismo como fenómeno estrutural da nossa sociedade. Metodologicamente, as sessões assentam na crença e no respeito pela inteligência das crianças, colocando-as sempre, e necessariamente, no centro das discussões. A campanha nacional de sensibilização foi construída através de processos de criação coletiva entre a equipa técnica e as crianças, garantido que as vozes destas são amplificadas numa variedade de meios.

iii) TPC - Tempo para Crescer, já foi financiado pela entidade promotora e também pelo Portugal Inovação Social através de fundos da UE e cofinanciado pela Segurança Social. Projeto promovido pela Associação Renovar a Mouraria desde 2013 e pretende promover a igualdade de oportunidades no acesso à educação de todas as crianças e jovens do bairro da Mouraria, independentemente da sua herança geracional, como forma de contribuir para a interrupção de ciclos de pobreza e exclusão, fomentando o aumento do nível de habilitações literárias dos destinatários e a redução da desocupação juvenil. A principal mais-valia deste projeto é contribuir, no médio e longo prazo, para a minimização de um problema estrutural no território: a perpetuação de ciclos de pobreza provocados pela manutenção de baixas

qualificações, elevados níveis de desemprego, desmotivação escolar generalizada e barreiras culturais e linguísticas no acesso à educação. Ao mesmo tempo, no curto prazo, cria respostas de apoio ao sucesso escolar e ao desenvolvimento pessoal. Paralelamente, é uma intervenção que envolve todos os atores do sistema educativo (escola, pais e alunos), privilegiando abordagens e metodologias customizadas, multiculturais e inclusivas.

iv) Escola para a Cidadania, projeto implementado pela Fundação Cidade de Lisboa, financiado pelo EEA Grants 2014-2021 - Active Citizens Fund e gerido pela Fundação Calouste Gulbenkian em consórcio com a Fundação Bissaya Barreto. Pretende contribuir para que a comunidade educativa se assuma como um espaço de referência na promoção dos Direitos Humanos, fortalecendo a consciência cívica, o diálogo intercultural e o respeito por todos os seres humanos. Tem como objetivos específicos: capacitar e mobilizar os professores, enquanto atores estratégicos da comunidade escolar, para a promoção da valorização da diversidade, da tolerância, do respeito e da mobilização para os Direitos Humanos e sensibilizar e mobilizar as crianças e jovens para a defesa dos Direitos Humanos.

v) FOCO na inclusão, projeto implementado pela Fundação Cidade de Lisboa em colaboração com o Agrupamento de Escolas Pintor Almada Negreiros, desde 2021, financiado pelo Portugal Inovação Social através de fundos da UE, que tem como objetivo promover a educação e a inclusão social das crianças, jovens e famílias, elevando níveis de qualificação escolar com estratégias de inclusão social ativa, numa abordagem integrada - escola, bairro, família e indivíduo. Envolve a capacitação de moradores para serem agentes de desenvolvimento local e exploração das tecnologias audiovisuais e artísticas, como base na experimentação social e animação territorial, concorrendo para a valorização das pessoas e disseminação das metodologias.

vi) Desafios para a Cidadania Global: as migrações como pilar para a construção de sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas, projeto apoiado pelo Camões I.P., implementado de 2018 a 2020 e direcionado a jovens universitários, surge no quadro de uma parceria entre a Associação Renovar a Mouraria com o Instituto Marquês de Valle Flôr e a Par-Respostas Sociais. Tendo como sector de intervenção a Educação para a Cidadania Global, dando especial enfoque às temáticas das migrações no âmbito da Agenda para o Desenvolvimento 2030, o Projeto aposta na capacitação de jovens universitários no que concerne às temáticas das migrações no âmbito da Agenda para o Desenvolvimento 2030.

Tem, assim, uma participação efetiva dos jovens universitários na construção de uma sociedade mais justa, pacífica, tolerante e inclusiva; na sensibilização e informação de jovens universitários, que não tenham tido a oportunidade de integrarem o programa de formação, nas temáticas de educação para o desenvolvimento e para a cidadania global e no garante da replicação das ações desenvolvidas.

## 2. DIAGNÓSTICO SOCIAL: PROBLEMÁTICAS, NECESSIDADES E EXPECTATIVAS

Neste capítulo, dedicado à apresentação da metodologia de investigação utilizada ao longo deste trabalho, são apresentados os métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados que fundamentam a pesquisa. Este capítulo é fundamental para compreender como a investigação foi conduzida e como os resultados foram obtidos. São assim abordadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados, designadamente a pesquisa bibliográfica e documental e as entrevistas semiestruturadas. Além disso, é descrito o universo de estudo e os procedimentos éticos adotados ao longo do processo de investigação, bem como as categorias de análise identificadas. Assim sendo, este capítulo oferece uma visão detalhada da abordagem metodológica adotada, permitindo a compreensão da base empírica subjacente a este estudo.

No presente capítulo são ainda apresentados os principais resultados do diagnóstico, especialmente das entrevistas semiestruturadas realizadas, fundamentais para a compreensão das experiências e perspetivas dos participantes envolvidos, contribuindo, desta forma, para um maior entendimento do tema em estudo. Sendo que o objetivo final deste trabalho visa a elaboração de projeto que responda às necessidades e desafios identificados, estes contributos são fundamentais para a formulação subsequente do mesmo.

### 2.1 Pesquisa bibliográfica e análise documental

A pesquisa e análise bibliográfica e documental é essencial para a criação de um diagnóstico mais profundo e mais próximo da realidade existente, permitindo uma compreensão abrangente e fundamentada do fenómeno em estudo. Como refere Serrano (2008) “é conveniente realizar um exame consciencioso da principal bibliografia existente sobre o tema” (p. 35).

Importa, no entanto, referir o dinamismo do diagnóstico, especialmente na intervenção em áreas tão complexas quanto as migrações, que são influenciadas por um conjunto de fatores, incluindo aspetos económicos, sociais, culturais, políticos e ambientais. A instabilidade permanente desses fatores implica que as migrações estejam sujeitas a grandes incertezas, uma vez que a modificação de qualquer um desses elementos influencia substancialmente o

comportamento das migrações. Por esse motivo, importa monitorizar os dados para minimizar os riscos e ajustar as intervenções, sempre que necessário.

Com o intuito de complementar a estratégia metodológica definida para este estudo, de índole qualitativa, a pesquisa e análise bibliográfica e documental foi essencial para construção de uma análise mais completa e informada do tema em questão, trazendo, uma compreensão do contexto histórico, uma visão mais abrangente e, também, uma forma de validar os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas aplicadas.

Durante o processo de pesquisa bibliográfica e análise documental, consultei e analisei textos de diferentes autores, documentos legais, enquadramentos de acolhimento de pessoas imigrantes, diagnósticos elaborados por várias entidades e estudos, sobretudo na área das migrações e educação.

Alguns destes documentos foram: o Inquérito às Condições de Vida, Origens e Percursos da População Residente em Portugal (2023), que se centra na análise e compreensão da diversidade étnica e das trajetórias geracionais da população residente no país; o estudo Inclusão e rendimento escolar de crianças e jovens imigrantes: o papel da dinâmica de aculturação (Guerra & Rodrigues, 2019) que se foca na dimensão específica da integração escolar dos imigrantes; o estudo Educação, Diversidade e Território - O caso da Área Metropolitana de Lisboa, em 2011 (Hortas, 2013) que envolve alunos, escolas e famílias como principais objetos de estudo, permitindo identificar os processos de interação que facilitam, ou dificultam, a inclusão dos alunos imigrantes no sistema educacional nacional e que influenciam o seu desempenho académico.

Estes e outros documentos contribuíram para a caracterização da realidade educativa e para uma compreensão mais profunda e crítica do estado atual das políticas de acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos distintos nas escolas portuguesas, e, mais concretamente, em Lisboa.

## 2.2 Realização de entrevistas semiestruturadas

A estratégia metodológica definida é de índole qualitativa que nos permite compreender as necessidades existentes, e emergentes, e compreender as complexidades e nuances que permeiam o ambiente escolar. Distintivamente da abordagem quantitativa, que se concentra

na coleta e análise de dados numéricos, a pesquisa qualitativa assenta na compreensão aprofundada e na interpretação das perspectivas e experiências dos participantes. Esta abordagem permite apreender a riqueza e a profundidade das experiências e perspectivas dos participantes, bem como identificar padrões emergentes e construir teorias confiáveis, através dos dados recolhidos. Como refere Serrano (2004) interessa “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social” (p. 32). Neste caso específico, a pesquisa qualitativa em contexto educacional pode, também, contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais eficazes, ao fornecer informações relevantes sobre as necessidades, desafios e desejos dos alunos, pessoal docente e não docente e famílias. Além disso, a pesquisa qualitativa pode ampliar a voz aos grupos mais vulneráveis, ou sub-representados, permitindo que as suas perspectivas e experiências sejam levadas em consideração na formulação de políticas e intervenções educacionais mais inclusivas e equitativas.

Optou-se pela aplicação de inquéritos na forma de entrevista semiestruturada cujo objetivo foi conhecer as perspectivas dos diversos membros da comunidade escolar sobre a sua perceção em relação ao acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos distintos, mais concretamente: i) caracterizar as práticas de acolhimento e inclusão de alunos e famílias que provêm de contextos culturais e étnicos distintos em escolas do município de Lisboa; ii) conhecer as necessidades de alunos e famílias que provêm de contextos culturais e étnicos distintos no que respeita às práticas de acolhimento e inclusão em escolas do município de Lisboa.

As entrevistas foram dirigidas a: i) pessoal docente que exerce funções no ensino público desde o 1º ciclo ao ensino secundário, no município de Lisboa; ii) pessoal não docente que exerce funções no ensino público, no município de Lisboa; iii) alunos do 1º ciclo ao ensino secundário, no município de Lisboa; iv) encarregados de educação de alunos do 1º ciclo ao ensino secundário, no município de Lisboa.

No total foram realizadas doze entrevistas, distribuídas da seguinte forma: três com o corpo docente, três com o corpo não docente, três com os alunos e três com as famílias proveniente de diversos contextos culturais e étnicos. A decisão de entrevistar, tanto o pessoal docente, como o não docente, alunos e famílias foi motivada pelo objetivo de obter diversas perspectivas e experiências sobre o tema em estudo, reconhecendo que cada grupo possui informações e vivências únicas e relevantes e que todos os participantes podem

desempenhar um papel crucial como agentes de mudança, tendo um papel ativo na identificação de soluções para a implementação de transformações significativas.

Neste sentido, foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas, cada uma com um guião específico feito de acordo com a função de cada participante. Incluíram-se algumas questões gerais, as quais foram exploradas com base nas respostas fornecidas pelos diversos participantes, tendo sido, fortemente, encorajada a partilha das suas perceções sobre os desafios e obstáculos enfrentados no acolhimento de alunos e famílias de diferentes origens culturais e étnicas. Como menciona Bogdan e Biklen (1994) “as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas ‘sim’ e ‘não’, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração” (p. 136).

Todas as entrevistas foram realizadas presencialmente com o cuidado de proporcionar aos participantes um ambiente informal e descontraído, com o objetivo de garantir que se sentissem à vontade para responder às questões colocadas. As perguntas iniciais das entrevistas estão mais relacionadas com experiências recentes (para estabelecer uma relação inicial, abordando, principalmente, questões com base em acontecimentos, em vez de opiniões) e foram deixadas as perguntas mais específicas sobre interpretações para fases posteriores da entrevista. Após a leitura e assinatura do consentimento informado, cada entrevista foi gravada em áudio e posteriormente transcrita, garantindo o cumprimento das normas constantes no Regulamento Geral da Proteção de Dados, de forma a preservar o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados. A duração das entrevistas variou entre 20 e 45 minutos.

Os doze entrevistados têm laços diretos com diferentes escolas do município de Lisboa, sendo eles professores, funcionários, alunos ou familiares de alunos dessas escolas. No total, entrevistamos doze indivíduos vinculados a dez escolas distintas.

Na perspetiva de Bardin (2009), a análise de conteúdo estrutura-se em três etapas: “1. A pré-análise; 2. A exploração do material; 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação” (p. 121). Na etapa da pré-análise, destaca-se a transcrição, organização e sistematização das informações recolhidas. A etapa de exploração do material caracteriza-se pela codificação da informação, os dados são organizados determinando as categorias, subcategorias e as unidades de registo. No tratamento dos dados, são feitas deduções e interpretações possíveis dentro de uma análise cuidadosa, caracterizada pelo rigor e respeito

pelos princípios éticos e deontológicos, considerando o material que foi recolhido e organizado.

Segundo Wolcott (1994, como citado em Vale, 2004), o processo de análise qualitativa “identifica três grandes componentes da análise dos dados: descrição, análise e interpretação” (p. 11). A descrição envolve a elaboração de textos a partir dos dados originais coletados pelo pesquisador. A análise é um procedimento de organização dos dados, destacando elementos cruciais e identificando fatores-chave. Por fim, a interpretação consiste em extrair significados e conclusões a partir dos dados obtidos (Vale, 2004).

Outra proposta de análise na investigação qualitativa prevê três momentos: “a redução dos dados, a apresentação dos dados e as conclusões e verificação” (Miles & Huberman, como citado em Vale, 2004). A redução dos dados envolve a seleção, simplificação e organização de todas as informações obtidas durante a pesquisa. Na etapa de apresentação dos dados, a informação é organizada e resumida para que o pesquisador possa compreender rapidamente o que está a ocorrer no estudo. O terceiro, e último passo, consiste na extração de conclusões a partir de todas as informações recolhidas, organizadas e resumidas, sendo influenciado, também, pela experiência do investigador na área de investigação.

Na pesquisa qualitativa, a categorização de dados desempenha um papel fundamental no processo de análise e interpretação. Essa etapa envolve a organização dos dados recolhidos em grupos, ou categorias, com base em temas. Ao categorizar os dados, o investigador procura identificar e agrupar elementos significativos que surgem durante a recolha de dados, ou seja, derivam diretamente dos dados, sem imposição de estruturas predefinidas. Tal como refere Vale (2004) “o investigador qualitativo usa uma análise indutiva, o que significa que as categorias, temas e padrões surgem a partir dos dados. As categorias que emergem das notas de campo, documentos e entrevistas não são impostos antes da coleta de dados” (p.14).

Para Bardin (2009):

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da

análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos. (p. 145)

No que respeita ao presente estudo, após a transcrição das entrevistas, foi realizada a categorização com o intuito de organizar e agrupar os dados em temas relevantes de forma a potenciar a análise e interpretação dos mesmos.

Embora existam elementos comuns entre os quatro grupos de participantes, na categorização, também, são identificados diferentes elementos espelhados nos quatro guiões de entrevistas, correspondentes aos diferentes papéis que ocupam na comunidade escolar.

Neste caso concreto, foi estabelecida a seguinte categorização para os diferentes grupos de participantes:

	Pessoal docente	Pessoal Não Docente	Alunos	Famílias
Categoria de análise	1. Desafios e oportunidades 2. Respostas do agrupamento/e scola 3. Formação para os colaboradores	1. Barreiras e dificuldades no acolhimento e inclusão na escola 2. Relacionamento entre colegas 3. Formação para os colaboradores	1. Barreiras e dificuldades no acolhimento e inclusão na escola 2. Relacionamento entre colegas e funcionários 3. Mudanças ou ações que levaria a cabo	1. Barreiras e dificuldades no acolhimento e inclusão na escola 2. Relacionamento com e na comunidade educativa 3. Mudanças ou ações que levaria a cabo
Subcategoria de análise	2.1. Estratégias usadas 2.2. Projeto Educativo do agrupamento/e scola			2.1. Relacionamento com a comunidade educativa 2.2. Participação na escola

*Tabela 1. Categorização para os diferentes grupos de participantes*

*Nota:* A tabela tem o propósito de clarificar a categorização para os diferentes grupos de participantes entrevistados.

Os contextos, onde foram realizadas as entrevistas, foram escolhidos tendo em consideração, não só a elevada percentagem de alunos e famílias provenientes de diversos contextos culturais e étnicos, sejam pessoas imigrantes ou não, mas também a relação prévia com a investigadora. Os participantes envolvidos têm um vínculo a oito escolas pertencentes à Área Metropolitana de Lisboa, sendo colaboradores (pessoal docente ou não docente), alunos ou familiares de alunos das escolas em questão.

No que respeita ao papel do investigador, é fundamental que se envolva na pesquisa como parte integrante (insider) e, ao mesmo tempo, ter a capacidade de refletir, e analisar, a pesquisa numa perspetiva externa (outsider). Importa compreender e interpretar as experiências e perspetivas dos participantes à luz das normas culturais e dinâmicas sociais específicas.

O investigador deve ser tolerante com a ambiguidade, bom comunicador e sensível ao contexto, aos dados e às tendências pessoais. Sendo o investigador o primeiro instrumento numa investigação, ele também é, antes de tudo, uma pessoa e, como tal, todas as suas observações, análises e interpretações serão filtradas através de seus valores, convicções e perspetivas. Este será, talvez, um dos aspectos mais importantes a ter em atenção quanto à sua imparcialidade. (Vale, 2004, p. 23)

De referir que, após a análise dos resultados e reflexões sobre o estudo de diagnóstico, derivadas da aplicação dos questionários e da pesquisa e análise bibliográfica e documental, será elaborado um projeto para a criação de um programa de formação dirigido a pessoal, docente e não docente, na área do acolhimento e inclusão de alunos e famílias que provêm de contextos culturais e étnicos distintos, em contexto educativo.

## 2.3 Análise das informações obtidas

A análise das informações obtidas é uma etapa fundamental, pois é o momento em que os dados recolhidos são analisados e interpretados, permitindo valorizar, e nomear, os contributos dos participantes, respondendo, desta forma, aos objetivos previamente identificados na pesquisa.

### 2.3.1 Entrevistas realizadas a pessoal docente

Nesta série de entrevistas são apresentadas as perceções e experiências do pessoal docente em relação à diversidade cultural e étnica dos alunos nas escolas em que lecionam. Através de um conjunto de questões abrangentes, são explorados os números e as origens dos alunos provenientes de contextos culturais e étnicos distintos, bem como os desafios enfrentados no seu acolhimento e inclusão, tanto dos alunos como das suas famílias. São analisados, também, os desafios enfrentados pela escola na gestão da diversidade e as estratégias utilizadas para promover o acolhimento e inclusão dos alunos e das suas famílias. Para além disso, são abordadas as oportunidades e vantagens criadas pela diversidade para a escola, as medidas previstas para lidar com as dificuldades observadas e o papel do Projeto Educativo do Agrupamento/Escola nesse contexto. É, ainda, apresentada a perceção do pessoal docente sobre a formação existente na área do acolhimento e inclusão, identificando áreas de formação que poderiam ser benéficas para melhorar esses processos.

Segundo os dados disponibilizados no Relatório Estatístico Anual 2021: Indicadores de Integração de Imigrantes, “no ano letivo de 2019/2020 encontravam-se matriculados no ensino básico e secundário 68.018 alunos de nacionalidade estrangeira, verificando-se um acréscimo de 15.377 alunos (+29,2%) face ao ano letivo anterior (quando os alunos estrangeiros perfaziam 52.641 indivíduos)” (Oliveira, 2021, p. 95).

Nas entrevistas realizadas, é, igualmente, perceptível o número elevado, e crescente, de alunos de nacionalidade estrangeira matriculados nas escolas do município de Lisboa.

Por sala talvez tenhamos uma média de 5, 6, 7 crianças estrangeiras, e, praticamente todas as crianças acabam por ter um ascendente não português, portanto, as crianças, mesmo as portuguesas podem, algumas já ser de segunda geração ou mesmo terceira geração, portanto falo das ex-colónias. Temos alunos provenientes do Nepal, do Paquistão, da Índia, do Bangladesh, na Europa, de Itália, da Alemanha, da Rússia, Inglaterra, [...] temos uma aluna cubana, do Brasil, da Venezuela [...], do continente africano também, de São Tomé, de Cabo-Verde, de Angola.

(PDAF)

A última vez que nós trabalhámos em estatística, o agrupamento tinha 33% de alunos não portugueses. No ano passado, na escola Professor Oliveira Marques, num projeto com os alunos, chegámos à conclusão de que 45% dos alunos da Professor Oliveira Marques não eram portugueses.

(PDAP)

Eu tenho 7 alunos provenientes do Nepal, Bangladesh e da Índia, da zona de Punjabi. Faço essa diferenciação porque depois também é mais complicado em nível de tradução e de comunicação. E tenho dois alunos do Brasil.

(PDMA)

Relativamente à categoria desafios no acolhimento e inclusão de alunos e famílias, que provêm de contextos culturais e étnicos distintos, em escolas do município de Lisboa, foi possível compreender que é uma realidade bastante complexa devido à multiplicidade de fatores envolvidos. O pessoal docente destaca a escassez de recursos humanos necessários para lidar, eficazmente, com essa diversidade, especialmente no contexto da sala de aula.

É necessário termos mais pessoas para conseguirmos dar uma resposta efetiva. Às vezes a sensação que tenho em sala, enquanto professora, é que quero fazer, mas não consigo dar resposta a todos. Às vezes sinto-me perdida, sinto-me frustrada, [...] quero estar determinado tempo com eles e não consigo, porque há outros que solicitam e vai acabando por haver pouco tempo.

(PDMA)

Em relação a uma melhoria substancial no acompanhamento das aulas por parte de alunos provenientes de diferentes contextos culturais e étnicos, especialmente aqueles que não têm o português como língua materna, o pessoal docente evidencia a importância da existência de ferramentas e recursos digitais em número suficiente. Existe acordo quanto ao uso de ferramentas de comunicação auxiliares, como aplicativos de tradução, gestos e imagens.

O computador é um mundo que funciona em qualquer língua. E, portanto, muitas vezes temos poucos suportes de apoio ou pouca rede para vários alunos estarem, por exemplo, ligados a um computador a fazer um jogo na língua deles ou a ver um vídeo em português de alguma coisa que queremos que eles entendam [...]. Nós não conseguimos estar ali sempre e em contexto de sala de aula com um colega português, podiam fazer esse trabalho. Algumas questões que não compreendemos, poderíamos fazer a tradução em simultâneo no Google tradutor ou utilizar aquelas imagens mais interessantes que ajudam a comunicação, poderíamos usar isso, se tivéssemos esses recursos em sala [...]. Se não imprimirmos, às vezes temos que perguntar ao aluno se é bem aquilo. [...] acho que houvesse estes recursos ajudava.

(PDAP)

Além dos desafios relacionados com a falta de recursos humanos e materiais, foram nomeados outros obstáculos no acolhimento e inclusão de alunos provenientes de diferentes contextos culturais e étnicos, sendo o mais mencionado o desafio da comunicação. De forma geral, reconhece-se que dominar a língua é essencial para o acolhimento e inclusão dos alunos em diversos níveis e para que consigam acompanhar o currículo escolar. A língua pode tornar-se uma barreira, especialmente quando não há uma língua comum, como o inglês, para facilitar a comunicação básica. E, tal como referido por Flores (2019),

a frequência das aulas extracurriculares de português língua de herança vem trazer a este processo de aquisição uma dimensão que certamente o fortalece: a transmissão de competências de literacia, o contacto com textos escritos e registos linguísticos ausentes da comunicação oral. (p. 247)

O desafio da comunicação. Temos connosco crianças de idades diferentes e que falam línguas diferentes. E isso é um grande desafio, a comunicação e a compreensão dos dois lados. Acho que é, também, o comunicar com a família. Aqui a língua pode ser um obstáculo de entendimento e de compreender os dois lados.

(PDAP)

Quando eles são mais envergonhados acabam por se fechar mais e acabam por ser um condicionante e depois ter que andar atrás deles, e se calhar demorei ali um mês, até que eles conseguissem começar a expressar mesmo que na língua deles, por mim é facilitador mesmo que eles não falem nada em português, de falarem na língua deles, há alguma compreensão, porque associam os gestos.

(PDMA)

Foram, também, identificados desafios de ordem burocrática, pois o sistema educacional exige uma série de formulários, procedimentos e processos administrativos, não só para matricular os alunos, bem como para a frequência diária desses alunos. Esses procedimentos podem ser, ainda, mais complexos para alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos distintos devido à falta de familiaridade com o sistema português e, muitas vezes, ao não domínio da língua.

[...] tudo aquilo que é necessário em termos de preenchimento de papelada, por exemplo, dos almoços da Câmara Municipal [...]. Por exemplo, nessas questões das plataformas, isso é uma coisa que me atormenta, que não são da nossa responsabilidade, que a Câmara inventa ou mesmo plataformas que são do agrupamento. Nós, enquanto professores, não

temos tempo para nos sentarmos com as famílias e ensiná-los a trabalhar com as plataformas, porque nós também, muitas vezes, não sabemos, porque são plataformas que são usadas para quem tem filhos e ou vamos testar e perdemos tempo, que é tempo pessoal, não é tempo de trabalho efetivo, para explorar as plataformas e depois, também, para reunir com os pais. É uma condicionante. É um problema que acabamos por ter.

(PDMA)

Outro desafio mencionado está relacionado com o momento em que os alunos, provenientes de contextos culturais étnicos diversos, integram a escola. Embora algumas escolas possam possuir estratégias de acolhimento para os alunos que ingressam no início do ano letivo, para aqueles que chegam em períodos diferentes, podem não ter sistemas igualmente robustos de acolhimento. Isso pode resultar numa falta de apoio adequado.

Segundo o Estudo Inclusão e Desempenho Acadêmico de Crianças e Jovens Imigrantes: O Papel das Dinâmicas de Aculturação (Guerra & Rodrigues, 2019), surge uma recomendação que prevê estabelecer, dentro dos Agrupamentos de Escolas, diretrizes institucionais para a integração de alunos imigrantes e descendentes de imigrantes, com foco, tanto no desempenho acadêmico, quanto no bem-estar socio emocional.

O acolhimento tem outro desafio que é: os nossos alunos não estão todos na escola em setembro. Se estão em setembro, o acolhimento é feito de outra maneira, é o acolhimento global de todos e temos mais tempo para aqueles alunos que precisam de uma atenção especial e criar condições especiais para serem acolhidos. O que eu acho que é difícil para as crianças que vão chegando em janeiro, fevereiro, março, porque o ritmo já está em andamento, é que temos menos espaço, menos disponibilidade para acolher.

(PDAP)

Também foi destacada a importância das relações entre os próprios colegas no processo de acolhimento e inclusão de alunos provenientes de contextos culturais e étnicos distintos, com ênfase no evitar que se agrupem em grupos com características culturais semelhantes. As relações entre todos desempenham um papel fundamental na inclusão dos novos alunos na comunidade escolar, promovendo um ambiente acolhedor e facilitando sua adaptação.

De acordo com Guerra e Rodrigues (2019) importa fomentar o contacto positivo entre alunos autóctones e alunos imigrantes, ou descendentes de nacionais de países terceiros, tendo em conta os potenciais riscos da formação de grupos com relativa homogeneidade como ferramenta para promover a integração social e educativa. O Estudo Inclusão e Desempenho Académico de Crianças e Jovens Imigrantes: O Papel das Dinâmicas de Aculturação refere a importância de “promover o desenvolvimento de relações sociais positivas entre pares e ... reduzir o preconceito e a discriminação” (Guerra & Rodrigues, 2019, p. 71).

Acho que é natural uma criança bengali procurar o apoio de um colega bengali. E eu acho que o maior desafio é mesmo fazer com que não se fechem em grupos, em comunidades, dar a entender que a turma é um todo e fazer com que sintam a turma como uma família que podem facilmente confiar uns nos outros, procurar apoio. Isso ajuda não só a integração, como o desenvolvimento da língua, aprendizagem, das outras disciplinas, tudo. Esse é o maior desafio, não fazer com que cresçam grupos dentro do grande grupo que é a turma.

(PDAF)

A linguagem pode ser uma das maiores dificuldades enfrentadas no acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos distintos. Indo muito além da barreira linguística, o comportamento e a atenção dedicada às falas, muitas vezes, com múltiplos preconceitos e discriminações relacionadas, é reconhecido pelos participantes, como crucial na garantia de uma comunicação eficaz e na promoção de um ambiente inclusivo e justo.

Importa referir alguns dados disponibilizados pelo Estudo Inclusão e Desempenho Académico de Crianças e Jovens Imigrantes: O Papel das Dinâmicas de Aculturação (Guerra & Rodrigues, 2019) que adicionam informação relevante a este aspeto: “a perceção de discriminação global (média da discriminação sentida sobre o próprio e sobre outros pares) foi significativamente mais elevada nos alunos imigrantes relativamente aos alunos autóctones (p. 52)”; “as análises revelam que a perceção de discriminação sentida por alunos imigrantes e descendentes determina, em parte, as suas preferências de manutenção de cultura, que por sua vez estão negativamente associadas ao seu desempenho escolar” (p. 53).

Transformar a linguagem, coisas básicas como cumprimentarem as pessoas, dizerem bom dia, tão simples quanto isso. Para algumas pessoas era muito difícil. Escudavam-se sempre na resposta: eles não aprendem a nossa língua porque não querem, não se querem integrar. Então porque é que eu tenho que fazer um esforço para o fazer? Isto é terrível, mas a questão da linguagem é muito importante. E depois há uma série de mal-entendidos que surgem, às vezes, do nada. Como é que eu estou a perceber que aquela família não está a pedir para tratarem do documento, ela só está a perguntar se nós sabemos onde é que podem tirar um certificado, mas o que chega às vezes aos funcionários, às professoras, não sei que processo e mecanismo elas fazem, é que a família está a pedir para ser a escola a tratar. Estas questões linguísticas geram tantas questões, tantos problemas e, se as pessoas já estão com um pé atrás, se não se conseguem elas próprias descolonizar, retirar ali camadas de preconceitos, não conseguem ultrapassar esta dificuldade e para mim, a primeira e a maior dificuldade é mesmo a linguagem, o comportamento, a atenção que devemos dar às falas.

(PDAF)

Relativamente à categoria oportunidades no acolhimento e inclusão de alunos e famílias que provêm de contextos culturais e étnicos distintos em escolas do município de Lisboa, foi possível compreender, entre os participantes, que o acolhimento e a inclusão destas crianças oferecem uma série de oportunidades valiosas, tanto para os próprios alunos, quanto para a comunidade escolar como um todo. Foi ainda referida a importância da escola para as famílias.

Um grande facilitador é que eu acho que eles dão um valor muito grande à escola e tem mesmo muito interesse em vir à escola. E isto, mesmo pensando no início, quando eles entraram, considerando que é primeiro ano, que alguns estavam cá há um mês, dois meses, não tinham mesmo contacto nenhum com crianças portuguesas, ou mesmo com aquilo que é a escola. Integraram-se todos muito bem.

(PDMA)

... são famílias muito presentes, querem muito saber como é que os miúdos estão, se estão a integrar-se bem, se estão a aprender bem, qualquer coisa que é pedida e solicitada, eles dão resposta.

(PDMA)

Têm a escola como uma grande referência e como uma oportunidade para os filhos terem um espaço onde estão, onde aprendem, onde podem, se calhar, ter um estilo de vida diferente no futuro. É o conceito sobre a importância da escola.

(PDAP)

Ainda é referido, pelos participantes, que a escola oferece diversas oportunidades para os próprios professores no processo de acolhimento e inclusão de alunos provenientes de contextos culturais e étnicos distintos, nomeadamente, através do seu desenvolvimento profissional, da melhoria da capacidade de comunicação e gestão de sala de aula e desenvolvimento de parcerias.

Depois nós temos a vantagem de ter alguns professores que estão muito envolvidos e é um tipo de ação que gostam, este trabalho com os alunos de português língua não materna, e que foram estudando e experimentando e desenvolvendo estratégias que umas resultam, outras não, mas vão testando e já há coisas que já sabemos que resultam bem. E, depois, também, temos tido o estabelecimento de parcerias com diferentes entidades, também, que nos têm ajudado a acolher melhor e a crescer enquanto unidade orgânica e a fazer melhor o nosso trabalho com estes alunos e com as famílias.

(PDAP)

A experiência da entrevistada é sistematizada por R. Vieira (1995) que refere que

o interculturalismo implica não somente reconhecer as diferenças, não somente aceitá-las, mas - e o que é mais difícil - fazer com que elas sejam a origem de uma

dinâmica de criações novas, de inovação, de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos e obstáculos ao enriquecimento pela troca. (p. 143)

Eu sinto que a escola ganha com isso, a nível de oportunidades e mesmo nós que lá trabalhamos, sejam professores, funcionários, também temos que nos adaptar à nova realidade que temos, pesquisar mais, procurar mais, partir a cabeça, a pensar como é que podemos chegar aos miúdos e solucionar uma série de coisas. E eu não vejo que seja um problema, portanto, acho que é uma mais-valia para nós, porque nos enriquece também faz com que nos desenvolvamos.

(PDMA)

A diversidade presente na escola é referida como uma oportunidade única para a comunidade educativa expandir os seus horizontes e enriquecer a sua compreensão do mundo.

É a aprendizagem, de conhecer coisas novas, ver coisas novas, através do olhar do colega. Através da fala dos colegas. Conhecer outros países, viajar aqui cá dentro, sabendo que existe mais mundo para além do nosso mundo. Essa é a maior possibilidade.

(PDAF)

Eu acho que a grande oportunidade e a grande importância de termos esta enorme diversidade é que nós vemos que não somos os únicos, que há coisas interessantíssimas diferentes de nós. Portanto, há roupas diferentes que nós usamos, há comidas diferentes, há cheiros diferentes, há terras diferentes, há as línguas diferentes, mas que o essencial somos sempre humanos, que nós temos as nossas emoções, o nosso sentir, o projeto de vida, e independentemente do sítio que nós estamos no mundo, há esta matriz. E pode despertar para outros interesses e para outros projetos, nós nunca sabemos o que é que esta diversidade cria no aluno daqui. E nós estamos a falar de um contexto de muitos meninos que são daqui, crescem aqui, vivem aqui, passam férias aqui. Portanto, a viagem veio até eles.

(PDAP)

No que respeita à categoria respostas do agrupamento/escola sobre as estratégias usadas, foi possível perceber que os participantes apresentaram tanto estratégias para superar a barreira linguística como para ultrapassar as barreiras culturais. Mais concretamente sobre as barreiras linguísticas, temos:

Fiz há 2 ou 3 semanas um dicionário ilustrado. E pus as 3 línguas e inglês. E isto ajudou-me e tem ajudado, são palavras que nós vamos trabalhando na sala. O que eles vão trabalhando nessas aulas de português língua não materna e depois levam para casa, para estudar as palavras e ajuda, também, as famílias a estarem dentro daquilo que eles estão a trabalhar. Depois, o que eu lhes tenho pedido é que me ajudem na fonética. Às vezes peço aos pais, para quando não estiver correto, para arriscar e para tentarem escrever, para eu tentar fazer essa atualização. Mas sinto que os miúdos têm evoluído com este material e os pais, também, acabam por estar mais presentes e eu penso que seja uma ajuda, também, para os pais irem adquirindo algum vocabulário em português.

(PDMA)

Usar o telemóvel para fazer traduções, tentar falar em inglês, só que muitas vezes para eles também não falam inglês. Fui percebendo que a tradução não é facilitadora, não podia falar em português para o tradutor, tinha que falar sempre em inglês, se falassem português as traduções eram mal feitas, eles não percebiam mesmo nada do que eu queria dizer e depois ao contrário também.

(PDMA)

Especificamente sobre as barreiras culturais, e, no que concerne à dinâmica entre professor e aluno, é fundamental que o aluno se sinta num ambiente onde possa alcançar o sucesso académico e o professor assuma um papel essencial no reforço e valorização dos seus conhecimentos, tal como afirma Morgado (1999, como citado em Hortas, 2013) “confiança nas suas capacidades e expectativa positiva face aos seus esforços de aprendizagem” (p. 129). O mesmo é referido por um dos participantes.

Dentro da sala de aula é equilibrar a turma, nunca deixar que eles estejam muito tempo estanques com os mesmos colegas sentados, uns ao lado dos outros, para haver um equilíbrio que possam aprender uns com os outros e fazer essa rotatividade com alguma frequência, depois trazer, sempre, valorizar sempre tudo o que eles trazem. Pouco, ou muito, que tragam, valorizar sempre muito, recorro, também, muito a histórias, a livros que tenham uma abordagem muito mais diversificada em termos temáticos. Lemos bastante histórias, histórias que nos façam conhecer mundo e valorizar, sobretudo o mundo destas crianças. Histórias que venham do continente asiático, do continente africano, do continente sul-americano, valorizar muito através disso. Tento, também, fazer com que os pais participem muito, que venham à escola. No ano passado lembro-me que, com a turma do 4º ano, conseguimos aquela série de entrevistas aos pais que acabou por ser uma coisa muito gira por contaminação. Os pais vinham e depois as próprias crianças já iam para casa pedir ao pai e à mãe para virem porque não era difícil, era só falar sobre a vida deles e que nós ajudávamos na tradução.

(PDAF)

Pelas escolas, foram nomeadas algumas estratégias para comunicar e apoiar as famílias, contribuindo para que as mesmas se sintam parte integrante e conhecedoras do funcionamento do sistema português, contribuindo, assim, de forma efetiva para o seu acolhimento e inclusão.

Uma lista de serviços que qualquer funcionário consegue consultar, se um pai fala que não sabe onde tem que tirar um documento, o funcionário consegue apoiar e dizer onde se pode dirigir, mostrar ao pai a morada no momento. O que interessa é ajudar.

(PDAF)

Como coordenação de escola é fazer entender ao pessoal docente, e não docente, que o acolhimento e respeito pelo outro é essencial. Independentemente de falarmos a língua ou não, o nosso corpo fala, os gestos falam, os sorrisos que pomos na cara falam e isso chega, muitas vezes, para desbloquear muitas situações e, sobretudo, percebemos isso, porque há

famílias que se percebe que o contacto com a escola é muito diferente se perceberem que confiam, que tem ali alguém que gosta deles. Por isso, é que eu faço muita questão de manhã estar à porta da escola e as minhas colegas, tendencialmente, vão-me acompanhando, recebendo as famílias, tirando dúvidas, sobretudo às famílias que não falam português. Isto é, fazê-las entender (colegas) que a gentileza é primordial, o bom acolhimento, a forma como nos dirigimos às pessoas, o primeiro olhar e isso tem sido um trabalho muito difícil, porque as pessoas precisavam primeiro de ter esta capacidade empática e quando não tem, não há formação possível para desconstruir estes gestos.

(PDAF)

No que diz respeito à categoria do projeto educativo, foi possível constatar que existem agrupamentos de escolas nos quais há apenas uma menção superficial às questões da diversidade em contexto escolar, enquanto noutros essa temática é, amplamente, abordada. Em alguns casos, porém, não há qualquer referência à diversidade ou o pessoal docente desconhece tal abordagem.

Os objetivos estratégicos do agrupamento preveem as questões de igualdade de oportunidade, sucesso para todos, reconhecimento das diferenças, portanto, da diversidade. Estão logo nos vetores orientadores e centrais estratégicos da ação do agrupamento e completamente plasmados nos documentos todos.

(PDAP)

É a tentativa, sempre em termos de projeto educativo, de valorizar aquilo que é a cultura dos países de origem também para integrar os miúdos.

(PDMA)

No que respeita à formação para os colaboradores, mais especificamente à formação disponível, foi possível constatar que, em cada agrupamento de escolas, existem realidades bastante distintas. Em alguns casos, há oferta de formação interna para o pessoal docente, porém, o pessoal não docente não dispõe de resposta adequada. Por outro lado, há situações em que não é disponibilizada qualquer formação pelo agrupamento de escolas nesta área.

No entanto, importa referir que a maioria da formação identificada é sobre português língua não materna; em contrapartida, a formação na área das competências interculturais é raramente abordada.

De salientar que o documento Recomendação sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (2022), apresenta uma série de recomendações, nomeadamente, a número 4 que identifica a necessidade de “uma formação pensada e adequada para a inclusão”, mais concretamente:

desenvolver um entendimento comum e partilhado sobre o que se entende por uma escola inclusiva, por exemplo através da realização de workshops e de atividades de natureza mais lúdica, dirigidos a alunos/as, a professores/as, a pessoal não docente e a pais, mães e encarregados/as de educação dos/as alunos/as. (p. 19);

analisar e adequar, se necessário, a formação inicial de professores/as, procurando sensibilizar os/as futuros/as professores/as para as questões da interculturalidade, da diversidade linguística, étnica e social, e do combate ao racismo e discriminação étnico-racial, e desenvolver-lhes competências indispensáveis a uma prática de ensino que garanta a todos/as os/as alunos/as igualdade de oportunidades para a sua aprendizagem, para o seu desenvolvimento enquanto pessoa e futuro cidadão ou cidadã com intervenção e sentido crítico, e para sua empregabilidade. (p. 19)

Há formação oferecida na área do português língua materna, mais concretamente, no desenvolvimento da disciplina do português língua não materna, por exemplo, pelo centro de formação ou por outros centros e que muitos professores têm frequentado e este ano não houve. Mas mesmo em contexto de agrupamento, já houve formação mesmo só sobre alunos imigrantes, integração, acolhimento, estratégias de sala de aula. Portanto, só com os professores do agrupamento. Depois, no seminário do agrupamento também já houve quer comunicações, quer workshops mais virados para a questão do acolhimento e integração destes alunos. Pensou-se fazer isto, resultou, replicou-se, aprimorou-se uns aspetos. Houve com a Renovar a Mouraria e com um grupo de professores de segundo

ciclo, encontros com pais para perceberem a Escola, Serviços da Comunidade, a Junta de Freguesia.

(PDAP)

Não é muito habitual, mas sei que algumas auxiliares fizeram alguma formação, quer no agrupamento quer fora do agrupamento, em ofertas fora do agrupamento, mas não é nem tão habitual nem o convite às vezes é tão comum.

(PDAP)

Não, o agrupamento não prevê nenhuma formação nem que seja inicial para o pessoal docente ou não docente.

(PDMA)

Quanto à categoria formação para os colaboradores, mais concretamente sobre a formação necessária, é reconhecida, por parte dos participantes, a importância da formação, tanto na área do português língua não materna, como nas questões do acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos distintos. É reforçada, pelos participantes, a importância da formação dirigida a pessoal não docente. Esta ideia é partilhada no Estudo Inclusão e Desempenho Académico de Crianças e Jovens Imigrantes: O Papel das Dinâmicas de Aculturação (2019) que refere que, para além da necessidade de se fomentar atividades de conscientização e capacitação para professores no domínio da Educação Intercultural, tal como delineado no Plano Estratégico para as Migrações (PEM), é crucial incentivar a formação contínua e acompanhamento, direcionados não apenas os docentes, mas também ao pessoal técnico e demais intervenientes da comunidade educativa.

Ainda segundo Eurydice (2017),

uma outra forma de as autoridades educativas influenciarem a FIP consiste em estabelecer conjuntos de competências particularmente relevantes para a educação

para a cidadania e assegurar que todos os futuros docentes do ensino primário e/ou secundário adquiram tais competências antes de concluírem a sua formação. (p. 22)

A formação é uma questão muito difícil, porque é considerada como uma questão menor. E depois, tanto para os professores, como para o pessoal não docente, as inscrições nas formações são facultativas. Possivelmente, as formações nas áreas da cidadania, interculturalidade são as que têm menos adesão. Portanto deveria ser algo presencial nas escolas. Em vez dos funcionários terem que se deslocar a tal escola para fazer formação, haver uma equipa que viesse à escola. Por exemplo, nos tempos “mortos”, em que as crianças estão nas salas, as equipas podiam-se deslocar às escolas, e ter formações de 30 a 40 minutos dirigidas ao pessoal não docente.

(PDAF)

O acolhimento, a legislação, coisas simples, como moradas dos serviços do centro de saúde, por exemplo, onde tirar a certidão de residente. E qualquer coisa sobre história universal. Mostrar de uma forma muito básica, como é que estamos todos ligados e não sabemos.

(PDAF)

O primeiro grande tema é a diversidade. Do nível pessoal, aceitar essa diversidade e há sempre formas de levar as pessoas a olhar para a diversidade com mais simpatia de uma forma mais positiva, com menos preconceito. Por outro lado, também há algumas questões que podem ser trabalhadas a descascar determinados preconceitos que todos nós temos ... Depois acho que há ali algumas questões também da organização e de aspetos sociais dos nossos alunos, que a gente sabe que eles vêm da Índia, do Bangladesh, do Nepal, do Paquistão e há aqui algumas questões sociais destes países que se nós e as nossas auxiliares entenderem, também podem perceber melhor.

(PDAP)

Em termos de temáticas vou voltar outra vez à comunicação e a maior parte dos nossos funcionários não falam inglês, que às vezes é a única forma que nós temos de comunicar com estes pais a haver um reforço nesse sentido.

(PDMA)

Para nós, professores, eu gostava muito de ter oportunidade de ir a mais formações de português língua não materna, como atuar em sala de aula. É porque às vezes eu sinto-me perdida sem saber o que é que hei de fazer depois, um dia faço uma coisa, funciona, outro dia faço outra não funciona. Às vezes sinto-me ali um bocadinho perdida e é sempre bom termos mais formação. Por acaso nós fazemos sempre a sugestão no início do ano, nós trabalhamos com o Centro de formação Calvin Magalhães, e fizemos essa sugestão de termos oferta de formação em português não materna, mas até agora ainda não apareceu.

(PDMA)

### 2.3.2 Entrevistas realizadas a pessoal não docente

Neste conjunto de entrevistas são apresentadas as dinâmicas relacionadas com a presença de alunos provenientes de contextos culturais e étnicos diversos nas escolas, na perspetiva do pessoal não docente, nomeadamente, auxiliares de ação educativa. Através de um conjunto de questões abrangentes, colocadas ao pessoal não docente, são apresentados os desafios enfrentados no acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos, assim como, o impacto das diferenças culturais e étnicas nesse processo. São, ainda, analisadas as interações dos alunos nos recreios, a receção por parte dos colegas e a gestão de possíveis conflitos decorrentes da diversidade cultural, na perspetiva do pessoal não docente. Além disso, são exploradas as medidas preventivas adotadas pela escola para promover uma inclusão eficaz e o papel da formação dirigida ao pessoal não docente nesse contexto.

No contexto das barreiras e dificuldades no acolhimento e inclusão na escola de alunos provenientes de contextos culturais e étnicos distintos, os participantes observaram que os alunos geralmente se adaptam bem ao ambiente escolar, pois conseguem ajustar-se ao contexto.

Só no refeitório, porque eles não comem certas comidas, é a única diferença e, às vezes, não gostam da nossa comida, é verdade, há meninos que não comem. Comem muito bem uma maçã, mas a maioria não come carne de porco e quando vêm a comida não gostam.

(PNDMC)

Um bocadinho por causa da língua, é o único entrave que há, pelo menos na nossa escola é a língua, mas eles num instante aprendem.

(PNDMC)

O relato dos participantes sobre a adaptação ao ambiente escolar sugere que a inclusão dos alunos implica, muitas vezes, a supressão da sua própria cultura e a assimilação da cultura dominante.

Tal como referido no estudo Educação e Imigração: A integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa (2013), na perspetiva assimilacionista, preconiza-se uma sociedade homogénea internamente, onde os recém-chegados devem ajustar-se às instituições públicas da sociedade que os acolhe, assumindo a responsabilidade exclusiva pela sua integração ou exclusão. Para isso, é esperado que adotem as práticas da sociedade de acolhimento, fundamentadas na cultura, história e valores da classe dominante, encarando a diversidade cultural como uma potencial ameaça à identidade nacional. Este paradigma fundamenta-se na ideia de que as minorias estão desprovidas das competências e saberes indispensáveis para se inserirem plenamente na sociedade. Assim sendo, é-lhes exigido que se submetam aos princípios e valores da cultura dominante, abstendo-se de influenciar ou perturbar a cultura dominante.

Entrevistada: Adotam a nossa cultura, pelo menos na nossa escola, adotam a nossa cultura. Só quando há festas é que eles fazem as danças deles, as coisas tradicionais.

Investigadora: Sente que os alunos escondem, de alguma forma, a sua cultura no dia-a-dia na escola?

Entrevistada: Sim, sim, seguem sempre a nossa cultura, mas em dias de festas eles fazem as coisas deles.

(PNDMC)

Estão muito isolados (os alunos), ficam a brincar só entre eles, os do Nepal e do Bangladesh raramente brincam com os portugueses.

(PNDAB)

Acho que os alunos portugueses, e mesmo nós (pessoal não docente), não conhecemos muito da história dos alunos estrangeiros.

(PNDAB)

Na análise do relacionamento entre colegas imigrantes e autóctones, foi observado que alguns participantes notaram que os alunos imigrantes tendem a procurar colegas da mesma nacionalidade durante o recreio. No entanto, outros participantes, indicaram que alunos de diversas origens culturais brincam em harmonia. É relevante destacar que os participantes que referiram que os alunos brincam com todos os colegas, sem distinção de nacionalidade, são técnicos que trabalham com alunos de Educação Pré-Escolar e de 1º ciclo do Ensino Básico.

Segundo o Estudo Educação pela Integração (Hortas, 2023), “os laços de amizade são desenvolvidos principalmente com colegas também de origem imigrante (da mesma nacionalidade, da mesma língua)” (p. 74).

Como se fosse outro colega, tal e qual brincam juntos, ajudam-se uns aos outros, quando é preciso, tal e qual, por acaso é fantástico.

(PNDMC)

Fazem amigos muito facilmente, porque são muito queridos, muito dóceis e educados.

(PNDMC)

Os alunos portugueses, principalmente os do 2º ciclo, parece que não reconhecem os colegas estrangeiros, às vezes até são mal-educados para os colegas.

(PNDAB)

No que diz respeito à categoria formação para os colaboradores, mais especificamente para os auxiliares de ação educativa, os participantes não identificam qualquer tipo de formação que seja disponibilizada pela escola ou por outras entidades, designadamente na área do acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos distintos.

Pelo menos na nossa escola, não temos formação.

(PNDMC)

Não temos formação, cada uma de nós faz o que sabe e consegue.

(PNDAB)

### 2.3.3 Entrevistas realizadas a alunos

Neste conjunto de entrevistas, são apresentadas as vivências e opiniões dos alunos provenientes de contextos culturais e étnico distintos nas escolas que frequentam, focando sobre as questões fundamentais que se prendem com o seu acolhimento e inclusão. Através de um conjunto de perguntas cuidadosamente delineadas, os alunos partilham os desafios que enfrentam ao integrarem-se na escola, assim como, as estratégias que utilizam para

superar essas dificuldades. É, também, explorada a existência de amizades na escola e a percepção dos alunos sobre o respeito e a justiça por parte do pessoal docente e não docente. Adicionalmente, são abordadas as sugestões dos alunos para melhorar o ambiente escolar e promover uma maior inclusão. As entrevistas oferecem uma visão abrangente das preocupações, e aspirações, dos alunos em relação ao seu bem-estar e inclusão na comunidade escolar, bem como, reflexões sobre o acolhimento das suas famílias.

No que respeita à categoria barreiras e dificuldades no acolhimento e inclusão na escola pelos alunos provenientes de contextos culturais e étnicos distintos, a percepção pode variar significativamente entre os alunos, independentemente da sua origem ou nacionalidade. Alguns alunos nacionais, pertencentes a grupos minoritários, afirmam sentir-se plenamente integrados na comunidade escolar, no entanto, para outros alunos, designadamente imigrantes, o sentimento de pertença pode ser mais desafiador de alcançar. Os alunos imigrantes muitas vezes enfrentam barreiras adicionais no processo de inclusão, nomeadamente, diferenças linguísticas, culturais e sociais.

Então eu sinto que já estou muito à vontade, não só com a estrutura da escola e, também, com o pessoal e com todo o funcionamento da escola. Portanto, eu sinto, especialmente na minha perspetiva, e na minha experiência, não tenho dificuldade nenhuma.

(AMARM)

It is difficult to have relationships with Portuguese colleagues and it is easier to make Nepali friends.

(AAAGT)

Sometimes the employees are rude and unfriendly because they don't understand me.

(AAAGT)

No que concerne à categoria de mudanças, ou ações que poderiam ser implementadas para beneficiar os alunos provenientes de contextos culturais e étnicos distintos, são identificadas diversas ações, nomeadamente na criação de estratégias que permitam aos alunos imigrantes terem as mesmas oportunidades de aprendizagem. Tal como identificado no documento Recomendação sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (2022), nomeadamente no

número 2, existe a necessidade de “um desenvolvimento curricular que sustente a inclusão” (p.17), mais concretamente:

conceber e operacionalizar matrizes curriculares que possam atender às especificidades dos/as alunos/as de origem migrante, e flexíveis no seu tempo de duração e formas de apoio, com vista a uma integração progressiva dos/as alunos/as em todo o sistema escolar. (p. 17)

Por exemplo, no caso dos alunos imigrantes, acho que devia haver mais estratégias para que sejam incluídos, para que eles não fiquem, grande parte das aulas, sem perceberem o que está a acontecer, que é o que acontece.

(AMARM)

Existir mais correspondência entre professores e familiares, porque eu sinto que eles nem tantas vezes estão a par do que se passa. E exigem mais dos filhos, porque a maior parte das vezes, é por não saberem e não têm essa noção realmente do nível de dificuldade e o que é que se passa mesmo. Portanto acho que devia haver uma maior correspondência e ligações entre o pessoal docente e a família dos alunos.

(AMARM)

I have a lot of difficulty following classes because I'm not Portuguese. I sit in the back. Some teachers help, but others don't.

(AAAGT)

#### 2.3.4 Entrevistas realizadas a famílias

Neste conjunto de entrevistas, são apresentadas as experiências e perspetivas das famílias de alunos provenientes de contextos culturais e étnicos distintos, com especial enfoque aos desafios e dificuldades enfrentadas no processo de acolhimento e inclusão. Através de um conjunto de questões direcionadas às famílias, é apresentada a sua perceção sobre o respeito

por parte dos diversos agentes educativos, e a sua capacidade de acompanhar e compreender as comunicações emitidas pela escola. Além disso, são exploradas as sugestões das famílias para promover um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, nomeadamente a sua participação ativa na vida escolar. As entrevistas oferecem uma visão detalhada das preocupações e aspirações das famílias em relação ao seu próprio bem-estar na escola, bem como ao acolhimento e integração dos seus educandos.

Importa reforçar a importância e necessidade de envolver as famílias no contexto escolar, especialmente famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos. Como vários estudos, já referenciados, referem, o envolvimento familiar é uma componente essencial para o sucesso dos seus educandos. Ao envolver as famílias, a escola pode construir parcerias que promovem a compreensão e o respeito entre todos os membros da comunidade educativa. Ao reconhecer e valorizar as contribuições de cada família, a escola cria um ambiente acolhedor e inclusivo, tal pode ser alcançado através de estratégias como comunicação regular e transparente com as famílias, envolvimento em atividades escolares e eventos comunitários e participação.

Tal como refere Silva e Stoer (2005, como citado em Silva, 2006)

podemos talvez afirmar, audaciosamente, que nunca os pais foram tão reivindicativos como o são neste momento. Isto é, podemos defender que as atuais reclamações dos pais face à escola, no que diz respeito ao seu funcionamento e organização, aos valores que afirma, à sua relação com o mercado de trabalho, indicam um novo posicionamento face à escola que se relaciona com o facto de os pais se reclamarem não tanto na base de igualdade e de representatividade, mas mais na base da diferença e da identidade. (p. 284)

No que respeita à categoria barreiras e dificuldades no acolhimento e inclusão na escola sentidas pelas famílias, em especial famílias provenientes de contextos culturais e étnicos distintos, são identificadas principalmente as micro agressões/discriminações sofridas pelos educandos.

Eu acho que é muito importante perceber que os professores e os funcionários, os auxiliares, percebessem as diversas dimensões que estes miúdos têm e as suas famílias. No caso do meu filho, nós não sentimos isso particularmente com exceção, por exemplo, neste momento em que ele está a estudar a história de Portugal e é flagrante.

(FCP)

Ele traz muitas questões para casa que ele vê outros colegas sofrerem micro discriminações. Muitos dos miúdos não percebem que são efetivamente discriminações e vão deixando passar.

(FCP)

When my son arrived at school, his classmates made fun of him because of his skin color and the way he spoke. He was very sad.

(FCC)

No que diz respeito à categoria relacionamento com, e na comunidade educativa, é identificada a seguinte fragilidade.

O pai do meu filho, que é uma pessoa racializada, sente que muitas vezes, quando estamos os dois, em vez de se dirigirem diretamente para ele, falam comigo. E já tivemos uma conversa sobre isso até.

(FCP)

No que diz respeito à categoria relacionamento com e na comunidade educativa, mais especificamente em relação à participação na escola, os entrevistados referem que sentem que são pouco convocados a participar, afirmando sentir resistência por parte dos agentes educativos. No entanto, como destacado por vários autores, é imperativo e urgente que as escolas iniciem esse movimento de mudança, mesmo que isso exija mudanças significativas. Tal como refere Silva (2003) “a relação família-escola significa normalmente trazer mais um actor social para ‘dentro’ da escola [ou seja] significa alterar as suas relações sociais

tradicionais... Significa também alterar as relações entre a escola e a sociedade, a educação e o Estado” (p. 62).

I speak to the staff in English and they answer me in Portuguese and then in English they tell me that I have to learn Portuguese. In other words, they speak English, but they refuse to speak English to me. And I don't understand a lot of things. At parent meetings, I am present, but I don't understand anything. There are usually four other families at the meetings who also don't understand Portuguese, only English. It makes me feel excluded.

(FCC)

Importa referir que o documento Recomendação sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (2022) refere na recomendação número 3 “uma comunidade educativa ampla e diversificada para a inclusão” é fundamental:

envolver os pais, mães e encarregados/as de educação e famílias, designadamente dos/as alunos/as de origem migrante, na auscultação de necessidades, dificuldades, potencialidades e contributos para decisões educativas/organizativas escolares. Acresce a necessidade de promover iniciativas, ao longo do ano letivo, através dos Planos de Atividades das escolas, nas atividades escolares, valorizando a interculturalidade. (p. 19)

Por algumas experiências partilhadas pelas famílias entrevistadas, percebemos que as escolas ainda têm que trabalhar na criação de novas estratégias de acolhimento e inclusão de famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos.

No âmbito global há tanta coisa a fazer. Um exemplo concreto que aconteceu este ano quando foi o acolhimento dos pais no quinto ano, que é um fator de stress para a grande parte dos pais, porque é um novo modelo escolar, é uma nova escola, nós queremos perceber qual é o funcionamento, e estamos a falar de uma escola TAIPE onde, se calhar, 50% dos pais que lá estão não falam português, e tudo o que foi partilhado foi em português, portanto, a maioria dos pais não percebeu nada. Quando os pais tentavam

filmar ou fazer uma videochamada durante essa apresentação eram repreendidos, porque não queriam que eles filmassem, que não tirassem fotografias aos PowerPoints, quando eles já vão fazer aquele modelo de apoio para conseguir questionar alguém que falasse português, portanto, nós temos 50% daquela comunidade encarregados de educação que não faz a mínima ideia qual é o programa, o que é que os miúdos vão fazer, os horários, portanto, não é personalizado de todo, mas não é tida em conta sequer o básico que é conseguir explicar aos pais o que é que vai acontecer com os seus educandos.

(FCP)

E com os alunos acontece um bocado a mesma coisa, que ainda temos aquele modelo de os mais espertos à frente e os considerados menos espertos atrás, há a questão linguística que é, os pais dos miúdos portugueses ficam muito indignados que os seus filhos não tenham ainda a componente do português e que existam outros que têm PLMN, portanto, os pais nem sequer conseguem refletir que existe essa necessidade e que aquela escola tem essa particularidade.

(FCP)

Existem nos recreios, por exemplo, miúdos que se debrutam com questões raciais e xenófobas e ninguém intervém.

(FCP)

If the staff and teachers were more accessible and available I would feel more welcome and I would be able to better understand how the school works and contribute.

(FCC)

Dados de uma amostra representativa da população portuguesa do European Social Survey (2014/2015) mostram que Portugal apresenta níveis de racismo elevado (Ramos, Vala & Pereira, 2017). Especificamente, quando se considera as crenças

racistas de nível biológico, verifica-se que Portugal ocupa a terceira posição num conjunto de 20 países (abaixo da Estónia e República Checa e logo acima da Hungria) e quando se considera crenças racistas culturais posiciona-se em quinto no mesmo conjunto de 20 países” (Guerra & Rodrigues, 2019, p. 19).

## 2.4 Reflexões sobre o estudo diagnóstico

Conforme demonstrado por estudos realizados, alguns deles referidos anteriormente, bem como pela partilha de experiências e perspetivas dos participantes, e, apesar dos esforços realizados, com as medidas adotadas e dos planos concebidos com o propósito de promover a inclusão de todos os alunos no sistema educativo, numa perspetiva de equidade e justiça social, ainda nos deparamos com desafios consideráveis. A promoção da inclusão é um processo complexo que envolve uma série de variáveis interligadas, em constante evolução. É necessário compreender que para que o processo de inclusão realmente aconteça, mais concretamente em contexto educativo, são necessárias a criação, não de medidas pontuais, mas de um compromisso sustentado ao longo do tempo. Analisando o processo inicial de acolhimento de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos distintos, é perceptível, designadamente pelas entrevistas realizadas, que cada agrupamento/escola gere a sua resposta da forma que considera mais adequada e ajustada. Sendo que o primeiro momento de acolhimento fica à mercê da boa vontade, sensibilidade e disponibilidade do diretor de agrupamento, do coordenador de escola, do professor e do pessoal não docente. Tratando-se de Direitos Humanos, não podemos simplesmente confiar na boa vontade individual. Em vez disso, é fundamental estabelecer uma política pública abrangente, válida para todas as escolas, que reconheça e inclua a diversidade cultural e étnica nos projetos educativos, incluindo a elaboração de um protocolo claro para a realização do acolhimento. Tal como afirma R. Vieira (1995):

há que procurar políticas e tipos de comunicação interculturais, não apenas multiculturais, pois caso contrário, reproduzem-se as diferenças fechadas em ghettos, reconhecendo-se-lhes as suas particularidades e identidades próprias sem, todavia, ou pelo menos necessariamente as pôr em pé de igualdade ao acesso à cidadania

européia, mundial, transnacional, transcultural, etc., sem perder a identidade local (pp. 133-134).

Para a efetivação do processo de acolhimento e inclusão é inegável a necessidade da implementação de políticas e programas inclusivos, mas também é necessário que se crie uma cultura escolar e social que valorize e respeite a diversidade. Tal como referido por um entrevistado “a empatia não se ensina” (PDAF) e mesmo que existam políticas e programas inclusivos, se a comunidade educativa não estiver desperta e aberta para esta realidade, dificilmente teremos escolas acolhedoras e seguras, onde os alunos e famílias, provenientes de contextos cultural e étnicos diversos, se sintam bem-vindas e capazes de participar ativamente. É por isso necessário compreender que a construção de contextos interculturais “implica noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas ... entre os indivíduos portadores de diferentes culturas.” (R. Vieira, 1999, p. 20). No entanto, a resistência em acolher a diversidade e outras culturas é um desafio persistente enfrentado em muitos contextos sociais, incluindo nas escolas. Para além da necessidade de formar todos os agentes educativos (diretores e coordenadores de escola, professores e pessoal não docente, nomeadamente assistentes operacionais), é fundamental a implementação de políticas públicas e programas inclusivos. A aceitação da diversidade e o acolhimento de outras culturas não são processos imediatos ou naturais para todos, pois o desconhecido, muitas vezes, gera sentimentos de ameaça, levando a reações discriminatórias. Tal como refere Freire (1992),

é preciso reenfatar que a multiculturalidade, como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas, não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. (p. 157)

A formação na área de acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos dirigida a agentes educativos, nomeadamente, a diretores de agrupamento, coordenadores de escola e pessoal não docente, como os assistentes operacionais, assume um papel fundamental na construção de escolas mais acolhedoras e inclusivas, sendo uma necessidade altamente valorizada pelos participantes. No entanto, foi reconhecida, pelos entrevistados, como uma fragilidade, uma vez que a

formação nesta área é praticamente inexistente, especialmente para o pessoal não docente. Tal como refere Silva (2010) “continua, em geral, a ser ignorado o papel dos funcionários não docentes das escolas, em particular o dos auxiliares de acção educativa” (p. 456). Importa salientar que o pessoal não docente é, grande parte das vezes, quem interage diretamente com as famílias e passa tempo considerável com os alunos durante o tempo de lazer.

O acolhimento e inclusão de alunos exige uma abordagem holística, que não considere apenas as necessidades educativas dos mesmos, mas que, também, analise as barreiras sociais, económicas e culturais que podem afetar, de alguma forma, o acesso a uma educação equitativa. Isso requer uma colaboração estreita entre a comunidade educativa e as famílias, pois “quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e jovens” (Silva, 2009, p. 116).

É importante ressaltar que as famílias dos alunos oriundos de contextos culturais e étnicos diversos enfrentam maiores dificuldades e encontram mais obstáculos na sua participação na escola, sendo de promover

uma relação construtiva entre a escola e as famílias, de modo especial as famílias de estratos socioeconómicos mais desfavorecidos e culturalmente mais afastadas da escola que, por isso, têm mais dificuldade em se envolver e implicar na vida escolar dos seus educandos. (Sousa & Sarmiento, 2011, p. 177)

Esta ideia é reforçada por Silva (2010) quando refere que “a análise sociológica da relação entre escolas e famílias tem dado conta da tripla clivagem em termos de classe social, género e etnia, incluindo a problemática da diversidade cultural e das relações de poder” (p. 456).

Conforme mencionado pelos participantes, constata-se que em algumas escolas, algumas famílias, especialmente aquelas que não têm proficiência na língua portuguesa, enfrentam dificuldades significativas para participar e acompanhar seus educandos. Isso ocorre devido à falta de compreensão das comunicações emitidas pela escola, sejam elas escritas ou verbais, devido ao idioma em que são realizadas, o português.

Numa sociedade em evolução permanente e dinâmica como a atual, na qual se inscreve a ação educativa, a escola, enquanto ‘contexto educativo tão incontornável

quanto inevitável' (Trindade e Cosme, 2010: 17), tem a responsabilidade de romper com a prática tradicional de fechamento sobre si mesma, através do desenvolvimento de uma verdadeira 'política de abertura face às famílias' (Miguéns, 2009: 12) e à comunidade". (Sousa & Sarmiento, 2011, p. 176).

A necessidade de abrir as escolas às diversas comunidades residentes nos seus territórios, que refletem a diversidade presente nas escolas, tem sido há muito tempo estudada e reconhecida por diversos autores. No entanto, é evidente que as escolas parecem ignorar a riqueza dessa diversidade com a qual interagem diariamente. Apesar de algumas conquistas, ainda há muito a ser feito para garantir que todos tenham acesso aos mesmos direitos e oportunidades, nomeadamente em contextos educativos. Embora a igualdade esteja garantida constitucionalmente, na prática, há ainda um longo caminho a percorrer. Conforme Leite (2002) esclarece,

se a educação escolar não se transformar, quebrando o tradicionalismo que a caracteriza e englobando na sua cultura, subculturas de populações ou grupos que até há pouco tempo ignorava, ou que lhe eram estranhas, bem como questões das realidades locais e mundiais, está sujeita, pelo menos a duas situações: (1) perder uma das razões da sua existência e que é a de contribuir para uma educação para todos; (2) ser um veículo de marginalização de certos grupos sociais e obrigá-los a um processo de assimilação, sujeitando-os a uma perda das suas identidades culturais. (p. 97)

A formação dirigida ao pessoal docente e não docente, não é apenas uma questão de desenvolvimento profissional, mas também uma estratégia política fundamental para promover a inclusão e a justiça social nas escolas portuguesas. Capacitar professores e pessoal não docente com as ferramentas necessárias para acolher e incluir alunos e famílias de diferentes origens culturais e étnicas é contribuir ativamente para a construção de escolas que reflitam os valores democráticos e os princípios de igualdade consagrados na Constituição da República Portuguesa. Tal como identificado no documento Recomendação sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva, elaborado

pelo Conselho Nacional de Educação (2022), importa “garantir o apoio pedagógico, através de professores/as competentes e com boas práticas de inclusão, a jovens professores/as nos dois primeiros anos de indução na profissão” (p. 20). A formação nesta área representa uma mudança individual, mas, igualmente, consiste numa estratégia de transformação das instituições educativas. Isto porque, capacitar os profissionais da educação, sejam eles professores ou não, com uma consciência crítica das desigualdades existentes, é uma forma de empoderar estes agentes de mudança que podem trabalhar na transformação das políticas e práticas educativas de forma mais alargada.

Assim sendo, a formação na área do acolhimento e inclusão não é, apenas, uma resposta às necessidades emergentes e urgentes no que respeita à diversidade crescente nas escolas, mas, ainda, um ato político de resistência contra a discriminação e a exclusão. Num contexto onde as vozes da xenofobia e do preconceito ganham força, investir na educação inclusiva é uma maneira poderosa de desafiar essas narrativas, promovendo a coesão social. Tal como R. Vieira (1995) refere

e são as diferentes culturas que, justapostas, confrontadas ou não, tornam complexas as políticas que na contemporaneidade vivem no hiato entre os ideais da Revolução Francesa, da igualdade, liberdade e fraternidade, e a prática da reprodução social de classes (Bourdieu, 1985) e do crescente etnocentrismo e seu extremo racismo e xenofobia. (p. 133)

A escola é, sem dúvida, o espaço privilegiado para a aquisição de conhecimento, não apenas no âmbito curricular, mas também para a construção de uma consciência e compromisso humanista.

## 2.5 Reflexões sobre as não reflexões

Nas entrevistas realizadas, foram apenas alguns os participantes, designadamente pessoal docente, que aprofundaram, de maneira significativa, as questões de inclusão e acolhimento dos alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos. Essa ausência de reflexão mais profunda sobre a inclusão e acolhimento revela, uma lacuna no entendimento e na abordagem dessas questões dentro do contexto escolar.

Durante as entrevistas, foi evidente que a reflexão inicial, ao abordar a inclusão e acolhimento de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos, tendeu a concentrar-se sobretudo nas barreiras linguísticas, demonstrando alguma dificuldade na identificação dos desafios que estes alunos e famílias enfrentam quando interagem com a escola, para além das questões linguísticas. É fundamental reconhecer que a diversidade cultural e étnica vai muito além da língua falada e os desafios associados à inclusão vão também, necessariamente, para além das barreiras linguísticas. Enquanto não existir essa consciência entre os diferentes intervenientes da comunidade educativa, será difícil combater preconceitos que se manifestam em atitudes discriminatórias no ambiente escolar. A formação é uma ferramenta importante para criar essa consciência tão necessária para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e combativa a qualquer forma de discriminação. Para que isso aconteça, a escola tem de compreender o seu papel enquanto reprodutora de comportamentos que excluem e marginalizam, enquanto elo integrante dessa estrutura.

Assim sendo, é essencial estar atento às múltiplas formas de discriminação que podem ocorrer no ambiente escolar, seja de forma explícita ou velada. Os resultados do Estudo Inclusão e Desempenho Académico de Crianças e Jovens Imigrantes: O Papel das Dinâmicas de Aculturação reforçam a necessidade da

adoção de políticas educativas de combate à discriminação e preconceito étnico em contexto escolar, enquanto medidas-chave na integração social e educativa de crianças e jovens imigrantes. Esta é uma variável ainda ausente na maioria das políticas educativas de integração de imigrantes, que se centram maioritariamente em abordagens de carácter intercultural ou multiculturalista. (Guerra & Rodrigues, 2019, p. 66)

Portanto, é necessário que o pessoal docente e não docente se comprometa com uma reflexão mais ampla e profunda sobre as questões de inclusão e acolhimento. Isso pode abranger a realização de formações específicas sobre diversidade cultural e étnica, a criação de espaços de diálogo e reflexão dentro da escola com a comunidade escolar (professores, pessoal não docente e alunos), bem como o desenvolvimento de estratégias para gerir e

atuar sobre situações de discriminação e promover a equidade. A ligação, e o trabalho, com as famílias também é um vetor essencial.

## 2.6 Limitações do estudo

O presente estudo enfrentou diversas limitações que merecem ser reconhecidas e apresentadas para uma melhor compreensão dos resultados obtidos. Uma das principais limitações foi o número reduzido de sujeitos entrevistados. Neste estudo optou-se por uma estratégia metodológica qualitativa, tendo sido realizadas entrevistas, e, apesar dos esforços em auscultar uma variedade de atores considerados fundamentais para o entendimento do fenómeno do acolhimento e inclusão em contexto escolar, designadamente coordenadores de escolas, professores, pessoal não docente - assistentes operacionais, alunos e famílias, que trabalham ou frequentam escolas em áreas com presença significativa de alunos e famílias de diferentes contextos culturais e étnicos, o número de entrevistas realizadas poderia ser mais significativo.

Uma questão que surgiu durante o processo de entrevistas foi a relutância de alguns participantes em partilharem as suas experiências e perspetivas de forma aberta. Apesar das garantias de anonimato fornecidas por escrito, alguns participantes pareceram desconfortáveis em apresentar certas situações e pontos de vista já consolidados sobre o acolhimento e a inclusão de alunos e famílias de origens culturais e étnicas diversas. Esse constrangimento poderá ter influenciado a profundidade das informações recolhidas.

Apesar das limitações houve uma tentativa de escutar diversos participantes que trabalham ou frequentam escolas em territórios onde a presença de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos distintos é relevante, nomeadamente territórios com forte presença de pessoas imigrantes, mas também de pessoas racializadas, não sendo estas últimas necessariamente imigrantes. Assim sendo, é importante reconhecer que os resultados deste estudo não demonstram completamente a diversidade e complexidade das experiências e perspetivas relacionadas ao acolhimento e inclusão de alunos e famílias de diferentes origens culturais e étnicas, necessitando de abordagens mais abrangentes em futuros estudos, de forma a garantir uma representação mais aprofundada das vozes e experiências dos diversos grupos envolvidos.

## 3. PLANIFICAÇÃO

### 3.1 Justificação da proposta

De modo a compreender mais aprofundadamente a realidade educativa no município de Lisboa e os desafios e oportunidades face à diversidade cultural e étnica presente nas escolas, importa analisar os dados específicos da Área Metropolitana de Lisboa. Estes dados bibliográficos e documentais, em conjunto com as informações recolhidas nas entrevistas realizadas, foram cuidadosamente analisados com o intuito de apresentar uma proposta que visa contribuir para a resolução de alguns dos desafios apresentados. Essa proposta assume a forma de um projeto e pretende abordar, de forma ajustada à realidade do sistema educativo, as questões relacionadas com a diversidade cultural e étnica nas escolas, mais concretamente, na Área Metropolitana de Lisboa. “Quanto mais preciso e profundo é o conhecimento da realidade existente antes da execução de um projeto, mais fácil será determinar o impacto e os efeitos que se alcançam com as ações do mesmo” (Serrano, 2008, p. 29).

Segundo o estudo Educação, Diversidade e Território - O caso da Área Metropolitana de Lisboa (Hortas, 2013), em 2011, residiam na AML 52% dos imigrantes em Portugal e, no espaço de 20 anos (1991- 2011), a percentagem de residentes estrangeiros na AML quase quadruplicou, passando de 1,8% para 6,7%. Mais concretamente sobre a integração de alunos imigrantes em contexto educativo “no ano lectivo de 2009-10, estavam inscritos no sistema educativo nacional 1356 686 estudantes, de 162 nacionalidades. Os alunos estrangeiros correspondem a 4,8% do total da população escolar, concentrando-se maioritariamente no Algarve e na região de Lisboa” (Hortas, 2013, p. 157). Segundo Hortas (2013) a região da Grande Lisboa abriga, aproximadamente, 27% do total de estudantes matriculados nas escolas em Portugal, o que equivale a 456.130 alunos, com idades compreendidas entre 5 e 65 anos. Os estudantes estrangeiros estão altamente concentrados nesta área geográfica, representando mais da metade (56,4%) do total desse grupo.

Hortas (2013) faz, também, referência à integração de crianças e jovens na escola que, apesar de já terem nascido em Portugal, mas cujos progenitores são imigrantes de primeira geração, se deparam com desafios na sua integração em contexto educativo em Portugal que é fundamental não negligenciar. É referido, ainda, que as aprendizagens “surgem muito

centradas na aprendizagem efectiva dos conteúdos programáticos e, no que diz respeito aos alunos estrangeiros, na garantia de um apoio na aprendizagem da língua portuguesa que lhes assegure a construção do conhecimento em outras áreas do saber” (Hortas, 2013, p. 277).

Ou seja, toda a dimensão de integração dos alunos, pela sua pertença étnica e cultural, é bastante negligenciada, pois o foco dado pelo sistema educativo é, essencialmente, através da aprendizagem da língua, deixando de fora o essencial, a bagagem que cada aluno transporta, tendo que ser muitas vezes anulada para que consiga ser integrado, perdendo a sua identidade. Desta forma,

pensar a educação, num palco de diversidades, significa ajudar os estudantes a construir o seu conhecimento, a desenvolver a sua identificação com os grupos culturais de pertença, garantindo, ao mesmo tempo, a sua formação no âmbito de uma cidadania global integradora de uma complexa teia de relações vividas à escala nacional, regional e local. (Hortas, 2013, p. 289)

Segundo o Diagnóstico Social de Lisboa (2015-2016):

de 2009 a 2014 o crescimento da população estrangeira manteve-se, tendo sido entre 2013 e 2014 o mais elevado desde 2009 (7,8%)”; “Lisboa acolhia em 2015 51.690 estrangeiros, representando 13,3% dos imigrantes do país e mais de um quarto dos imigrantes da AML. (p. 265)

Em Lisboa, cidade com forte presença de imigrantes, as escolas reflectem também essa diversidade, sendo um exemplo o número de matrículas em 2015 nos Jardins de Infância da Rede Pública: dos 4415 alunos, 587 (13,3%) eram estrangeiros, originários de cerca de 40 países. Nos 4 anos do 1º Ciclo, 10,6% dos 14 316 inscritos (1517) eram estrangeiros provenientes de 60 países diferentes. Apenas em 16 Jardins de Infância e Escolas de 1º Ciclo não existiam alunos estrangeiros. (p. 271).

De acordo com o Estudo Inclusão e rendimento escolar de crianças e jovens imigrantes: o papel da dinâmica de aculturação de Guerra e Rodrigues (2019), os alunos imigrantes e

descendentes enfrentam desafios acrescidos em contexto educativo, que se refletem em taxas de retenção mais altas e níveis de rendimento escolar, consideravelmente, inferiores em comparação com os alunos nativos. Essas disparidades evidenciam os desafios que estes alunos enfrentam no seu percurso escolar.

A visão dos professores sobre a integração social de alunos imigrantes e descendentes difere da realidade observada, pois metade dos professores questionados acredita que não há diferença considerável no desempenho escolar entre alunos imigrantes e nativos, o que contraria claramente os dados do PISA. O não reconhecimento, por parte dos professores, dessas disparidades pode dificultar a implementação de estratégias educacionais eficazes para mitigar tais diferenças de desempenho, condicionando, grandemente, o sucesso escolar destes alunos.

Relativamente ao bem-estar socioemocional dos alunos, avaliado com base em percepções de felicidade e satisfação com a vida, verificaram-se, uma vez mais, diferenças significativas entre imigrantes e jovens de origem portuguesa, tendo estes últimos melhores indicadores de bem-estar geral e social. (Guerra & Rodrigues, 2019, p. 63).

Importa, ainda, salientar uma conclusão do estudo Inclusão e rendimento escolar de crianças e jovens imigrantes: o papel da dinâmica de aculturação (Guerra & Rodrigues, 2019) que refere que, de forma geral, os professores valorizam a integração, contudo, e ao contrário dos seus alunos, tendem a valorizar mais a interação entre imigrantes e nativos do que a preservação da cultura por parte dos alunos imigrantes.

“De uma forma geral, os alunos imigrantes e descendentes reportaram níveis médios de percepção de discriminação no contexto escolar” (Guerra & Rodrigues, 2019, p. 65). O estudo refere, ainda, que quanto mais altos são os níveis de discriminação percebida, mais intenção de manutenção da cultura de origem se verifica, o que por sua vez está associado a um desempenho escolar mais fraco. Ou seja, tal como em relação ao bem-estar socioemocional, a percepção de discriminação, especificamente, através da valorização da preservação da sua própria cultura, por parte de alunos imigrantes e descendentes, está diretamente relacionada com um desempenho escolar inferior.

A nível municipal, alguns municípios optam por criar Planos Municipais para a Integração de Migrantes (PMIM), como é o caso do concelho de Lisboa, onde foi criado, em 2015, o primeiro Plano Municipal para a Integração de Migrantes de Lisboa (PMIML) num processo participativo e colaborativo com vários atores chave, como juntas de freguesias que compõem o município, associações de imigrantes, IPSS e a academia. Estes atores contribuíram, ativamente, para a sua construção, numa perspetiva “bottom-up”, onde estão identificadas diversas medidas, indicadores de execução e metas, divididas por grandes áreas de intervenção.

Segundo o Plano Municipal para a Integração de Migrantes de Lisboa (PMIML) 2018-2020:

Em 2016, a população estrangeira com estatuto legal de residente em Portugal era de 397.731 pessoas, das quais 199.108 (50%) residiam na AML e 55.212 (14%) no município de Lisboa (município acolhia em 2016, 14% da população estrangeira com estatuto legal de residente em Portugal, e 50% residiam na Área Metropolitana de Lisboa. (p. 20)

De acordo com o PMIML 2018-2020, algumas escolas do município de Lisboa apresentam 87%, outras mais de 60%, de alunos imigrantes, onde as barreiras linguísticas e a falta de apoios adequados a estes alunos são os principais problemas na integração escolar. No que respeita à distribuição geográfica dos alunos imigrantes no ensino básico e secundário, a mesma reflete a realidade de distribuição de pessoas imigrantes no país, logo verifica-se uma maior concentração de alunos na região de Lisboa.

Algumas das medidas propostas no PMIML 2018-2020 face aos problemas identificados na inclusão de alunos imigrantes em contexto educativo foram: promover cursos de aprendizagem de língua portuguesa com vista à certificação no final; realizar ações de formação dirigidas a docentes na área da educação para os direitos humanos, a não discriminação e o diálogo intercultural em contexto escolar; promover ações de sensibilização nas escolas para a não discriminação e a interculturalidade.

Mais concretamente sobre o Racismo e Discriminação, o PMIML 2018-2020 refere que, segundo a Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial, “em 2016 registaram-se 119 queixas, refletindo um aumento de 42% face ao ano anterior ... (p. 55). No entanto, como é referido no PMIML 2018-2020, o número de queixas em situação de

discriminação, provavelmente, não corresponde ao número real. Muitas das pessoas imigrantes, que podem ser vítimas de discriminação, estão indocumentadas, o que as limita, fortemente, de apresentarem queixas, pois as mesmas são comunicadas às entidades reguladoras das migrações (anteriormente ao SEF, atualmente à Agência para a Integração, Migrações e Asilo (AIMA, I.P.)), deixando estas pessoas numa situação bastante vulnerável.

Importa, também, reforçar que

para o município de Lisboa não existem dados específicos quanto à discriminação e presença do racismo, mas sendo um concelho de confluência da migração e com diversas comunidades migrantes e minorias étnicas, esta é uma área de intervenção de especial relevância. (PMIML 2018-2020, 2018, p. 57)

Algumas das medidas propostas no PMIML 2018-2020 para combater o Racismo e a Discriminação foram: realizar ações de sensibilização nas escolas sobre racismo e discriminação de base racial e étnica; realizar ações de sensibilização do público em geral para a temática das migrações e do racismo.

Segundo o Plano Municipal para a Integração de Migrantes de Lisboa (PMIML) 2020-2022:

“em 2019, a população estrangeira residente em Portugal era de 590.348 cidadãos dos quais 294.553 (49%) residiam na Área Metropolitana de Lisboa e 98.481 (16.7%) na cidade de Lisboa” (p. 13).

Comparativamente com os dados do PMIML 2018-2020, verifica-se um significativo aumento da população estrangeira a nível nacional e conseqüentemente na AML.

A mediação intercultural é referida pela primeira vez no PMIML 2020-2022 como algo fundamental para a construção de uma sociedade mais coesa e para a criação de pontes entre as diversas comunidades, devendo ser “valorizado o papel que pode ser desempenhado por representantes das comunidades migrantes no trabalho desenvolvido por técnicos de diversas áreas de pendor social - saúde, educação, habitação, entre outras” (p. 21).

No que respeita ao capítulo da Educação e Língua, o PMIML 2020-2022 refere, essencialmente, a importância do acesso à língua e, apenas, surgem questões mais relacionadas com a inclusão de alunos imigrantes em contexto educativo, na vertente da interculturalidade quando as entidades da sociedade civil são auscultadas. Estas referem

como fundamental: a) sensibilizar o contexto escolar para a diversidade cultural, através de mecanismos de informação e inclusão social nos projetos educativos das escolas; b) promover o acesso das comunidades educativas a formações sobre multiculturalidade e outras temáticas relevantes que contribuam para o fortalecimento das instituições de ensino, deixando-as mais preparadas/vocacionadas para a diversidade, para o acolhimento e a inclusão de pessoas imigrantes e descendentes, combatendo desta forma a discriminação; c) integrar mediadores interculturais nas escolas.

No que concerne ao tema da Discriminação - Racismo e Xenofobia, tal como no PMIML 2018-2020, no PMIML 2020-2022 não existem dados específicos para o município de Lisboa quanto à discriminação e presença de racismo, no entanto é considerado fundamental, tendo em consideração a presença de diversas comunidades imigrantes e minorias étnicas na cidade.

Algumas das propostas que surgiram na sequência do questionário às entidades da sociedade civil no PMIML 2020-2022 para combater o Racismo e a Discriminação foram: recolher, sistematizar e divulgar dados sobre o racismo e a xenofobia, contribuindo para a discussão de políticas públicas e criação de políticas municipais ajustadas; lançar campanhas antirracismo; formação/ações de sensibilização, nomeadamente aos técnicos de serviços públicos, polícia, saúde e escolas. No que respeita à concretização dos PMIML, e, após a criação de três planos, são identificadas fragilidades que persistem ao longos da criação dos vários planos, a referir: i) falta de integração dos PMIML na política geral; ii) medidas que apresentam dificuldades em avaliar o grau de execução; iii) fraca, ou inexistente, monitorização, acompanhamento e avaliação, bem como ausência de ações de melhoria e de seguimento para a construção do plano seguinte. Dado a gestão e o grau de empenho, articulação e envolvimento político, leva-nos a pensar que a existência dos planos é uma mera formalidade e uma intenção de se mostrar que se está a intervir na área das migrações de forma concertada.

Trabalhar a diversidade em contexto escolar que os alunos provenientes de diferentes contextos culturais e étnicos trazem consigo é essencial para a promoção de uma educação mais inclusiva, equitativa e relevante para todos os alunos. Reconhecer e valorizar a diversidade cultural, as diferentes origens étnicas, religiosas, linguísticas e socioeconómicas em contexto escolar, não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, criando um ambiente onde cada aluno se sente reconhecido e respeitado na sua identidade cultural, mas

também os prepara para viverem numa sociedade mais coesa e justa. Neste sentido e reconhecendo a importância de trabalhar esta dimensão nas escolas, surge o Programa REEI – Rede de Escolas para a Educação Intercultural, criado e implementado pelo Alto Comissariado para as Migrações, I.P., pelo Ministério da Educação (Direção-Geral da Educação) e pela Fundação Aga Khan Portugal, em 2016, com o intuito de criar uma rede de partilha de práticas na área da educação intercultural entre vários estabelecimentos de ensino.

O Inquérito às Condições de Vida, Origens e Percursos da População Residente em Portugal (2023), teve como objetivo principal analisar e compreender a diversidade étnica e as trajetórias geracionais da população que vive em Portugal. Esses dados emergem de uma sugestão feita pelo Grupo de Trabalho dos Censos 2021 para incluir essa questão nos Censos 2021. Segundo os dados obtidos entre os 7,6 milhões de residentes em Portugal com idades entre 18 e 74 anos, aproximadamente 1,2 milhões afirmaram ter enfrentado discriminação, o que representa cerca de 16,1% desse grupo. Dessa parcela, 7,0% relataram ter sido discriminados algumas vezes, enquanto 5,0% afirmaram ter sido discriminados raramente.

A análise mostra que a taxa de discriminação é significativamente mais alta em certos grupos. Por exemplo, mais de metade (51,3%) da população que se identifica como pertencente à etnia cigana relatou ter sofrido discriminação. Além disso, 44,2% da população que se identifica como negra e 40,4% daquela com origem ou pertença mista também enfrentaram discriminação. Em contraste, apenas 13,9% da população que se autodeclara branca experimentou discriminação.

Entre os residentes nascidos no estrangeiro, há uma disparidade considerável nas taxas de discriminação vivida, com os naturais da Europa do Norte, Sul e Oeste registando proporções mais baixas de discriminação, cerca de 17,2%. Por outro lado, os residentes de outros países, da Europa Central e de Leste, dos PALOP e do Brasil apresentam taxas mais elevadas de discriminação, com prevalências de 24,6%, 26,7%, 33,0% e 54,7%, respetivamente.

Além disso, ao analisar a pertença religiosa dos entrevistados, observam-se diferenças significativas nas taxas de discriminação vivida. A população católica apresenta uma taxa abaixo da média, com 13,6%, enquanto aqueles que declaram não ter religião registam uma taxa de 19,1%. Por outro lado, os grupos protestantes/evangélicos e os que seguem outras

religiões apresentam taxas mais elevadas, com 49,8% e 31,1%, respectivamente. Em termos de locais onde ocorre a discriminação, o local de trabalho e a escola (ou outra instituição de ensino ou formação) são os mais mencionados, com 40,0% e 34,6%, respectivamente.

Como foi analisado no capítulo II, mais concretamente, no ponto reflexões sobre o estudo diagnóstico, é evidente que ainda há muito a fazer na área do acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos. Essas reflexões são sustentadas pela análise bibliográfica e documental apresentada tanto no atual como nos anteriores capítulos.

Entre os vários constrangimentos identificados, verifica-se a ausência de um protocolo definido para todas as escolas no que diz respeito ao acolhimento e inclusão, especialmente no caso de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos distintos. Esta situação, acrescentando a falta de reconhecimento das dificuldades e barreiras vividas por pessoas provenientes de contextos culturais e étnicos distintos, por parte de diversos profissionais de educação, contribui para perpetuar ciclos de exclusão e conseqüente insucesso académico, impedindo a construção de projetos pessoais de futuro. Revela-se necessário atuar a nível preventivo mitigando as causas da problemática através de respostas adequadas e adaptadas às necessidades destes alunos e famílias, assim como dos agentes educativos que apoiam no desenvolvimento pessoal, social e académico. Deve-se promover uma intervenção diferenciadora e concertada, contribuindo eficazmente para a redução dos custos pessoais e sociais associados à problemática.

Tendo em consideração que a formação é uma ferramenta fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, é inegável que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer, inevitavelmente, investimento na formação de todos os profissionais, sejam eles docentes ou não docentes. Desconstruir preconceitos e criar relações empáticas são pilares essenciais para transformar as escolas em lugares seguros e acolhedores, onde cada indivíduo seja recebido com sua identidade valorizada e incluída na construção do que é a identidade escolar.

Neste sentido, o projeto proposto pretende disponibilizar formação ajustada às necessidades identificadas pelos participantes do estudo que referem a inexistência de formação na área do acolhimento e inclusão de famílias provenientes de contextos culturais e étnicos distintos.

A elaboração de um projeto consiste essencialmente em organizar um conjunto de ações e atividades a realizar que implicam o uso e aplicação de recursos humanos, financeiros e técnicos, numa determinada área ou setor, com o fim de alcançar certas metas ou objetivos. (Ander-Egg, 1989, como citado em Serrano, 2008, p. 18)

### 3.2 Objetivos do Projeto

Os objetivos de um Projeto Social são os propósitos que pretendemos alcançar com a execução de uma ação planificada. Os objetivos de um projeto constituem o ponto central de referência, são eles que definem a sua natureza mais específica e dão coerência ao plano de ação. (Serrano, 2008, p. 44)

Objetivo Geral: Contribuir para a construção de escolas, no município de Lisboa, verdadeiramente inclusivas relativamente a alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos.

Para atingir esse objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- i) Criação e implementação de um programa de formação dirigido a pessoal docente e não docente com foco em acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos em escolas do município de Lisboa;
- ii) Promover o envolvimento de alunos, famílias, corpo docente e não docente das escolas do município de Lisboa na criação do programa de formação em acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos distintos, através da sua auscultação;
- ii) Aumentar as competências e ferramentas do corpo docente e não docente para serem agentes multiplicadores de mudança durante a implementação do projeto e no pós-projeto na área do acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos distintos em escolas do município de Lisboa;

iii) Disponibilizar o programa de formação e materiais específicos dirigido a pessoal docente e não docente para que possa ser replicado em contexto educativo, a nível nacional.

### 3.3 Atividades do Projeto

De acordo com Espinoza (1990, como citado em Serrano, 2008) “a atividade é o conjunto de operações ou tarefas próprias de uma pessoa ou instituição. Dentro da programação refere-se mais especificamente a uma unidade de trabalho que despende tempo na sua realização” (p. 49).

A1. Capacitar pessoal docente e não docente para o acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos

A1.1. Realizar um diagnóstico de necessidades formativas a pessoal docente e não docente e dinamização de *focus group*

O pessoal docente e não docente manifestou, durante as entrevistas, a necessidade de aumentar e consolidar os seus conhecimentos sobre as temáticas do acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos, assim como conhecer estratégias e recursos adequados para trabalhar estes temas com os seus alunos. Pretende-se assim criar um curso de formação que dê resposta a esta lacuna sentida. Para a criação do curso de formação será realizado um diagnóstico de necessidades formativas a nível de cada agrupamento, através de um inquérito por questionário, auscultando o pessoal docente e não docente sobre: experiências de acolhimento; discriminações vivenciadas; temas preferenciais na área do acolhimento e inclusão; metodologias e organização mais favorável, de forma que a proposta seja o mais ajustada possível às reais necessidades existentes em cada território. A participação no diagnóstico de necessidades formativas será fortemente incentivada, contando com o envolvimento das direções de agrupamento e coordenações de escola para sensibilizar os colaboradores a preencherem o questionário. O processo será realizado em formato online, mas também estará disponível em formato papel para aqueles que preferirem.

Para além da realização do diagnóstico de necessidades de formação dirigido a pessoal docente e não docente, em cada agrupamento será também conduzido um *focus group* com diversos atores chave para a construção do programa de formação. Este *focus group* contará

com a participação de outros elementos fundamentais da comunidade, designadamente, líderes comunitários representantes das diversas comunidades presentes nas escolas, grupos racializados e famílias de alunos provenientes de contextos culturais e étnicos distintos. A identificação destes atores chave da comunidade será realizada em estreita colaboração com os diretores de agrupamento e coordenações de escola que conhecem o território e os seus representantes. O objetivo, ao envolver estes atores chaves no *focus group*, é garantir que o curso de formação tenha uma perspetiva do que é a vivência escolar a partir da experiência das culturas minoritárias. Após a implementação do diagnóstico de necessidades de formação e do *focus group* será efetuado o tratamento e análise dos dados, sendo que os de natureza qualitativa serão realizados com recurso à análise de conteúdo e os de natureza quantitativa serão tratados de acordo com a análise estatística, com o apoio do software SPSS.

A1.2. Criar a proposta formativa em acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos ajustada

A construção da proposta formativa prevê a elaboração de 10 planos de sessão a serem implementados durante um ano letivo, em estreita articulação com a direção dos agrupamentos e coordenações de escolas. Algumas das temáticas/princípios previamente identificados a abordar são: preconceito, diversidade cultural, igualdade e não discriminação, enquanto princípios fundamentais de uma sociedade democrática e direitos humanos inerentes e universais, internacionalmente reconhecidos e garantidos. Serão, ainda, integrados outros temas que surgirão do diagnóstico de necessidades formativas aplicado e do *focus group* realizado.

Serão criados materiais de apoio para a implementação dos planos de sessão adaptados e ajustados aos conteúdos trabalhados durante as sessões. Os materiais de apoio terão uma imagem coerente e ajustada à mensagem a ser transmitida durante as sessões e serão ilustrados por um designer que acompanhará todas as fases do projeto.

Importa reforçar que, embora a proposta tenha uma estrutura definida, construída com base nos resultados do estudo, na pesquisa bibliográfica e documental, serão realizados diagnósticos de necessidades formativas e *focus group* distintos em cada agrupamento de escola em que o curso de formação será implementado. Este caminho possibilitará ajustes nos conteúdos, priorizando determinadas temáticas de acordo com as necessidades

identificadas. Esta abordagem, flexível, garantirá que a formação responda de forma mais eficaz às necessidades específicas de cada agrupamento.

### A1.3. Divulgar a proposta formativa e gerir as inscrições

Após ser concluída e adaptada a cada agrupamento, a proposta formativa será divulgada pelas direções dos agrupamentos e coordenações de escolas, bem como diretamente aos participantes que estiveram envolvidos na construção do diagnóstico de necessidades formativas, convidando-os a inscreverem-se nas ações. Os inscritos serão selecionados seguindo critérios de ordem de inscrição, com especial atenção à participação do pessoal não docente, tendo em conta a menor oferta de formação dirigida a estes profissionais, nomeadamente, assistentes operacionais. No entanto, será fortemente incentivada a criação de turmas mistas, envolvendo tanto pessoal docente como não docente, acreditando que as diferentes perspetivas enriquecem a experiência e promovem a colaboração entre profissionais que raramente têm a oportunidade de trabalhar em conjunto. Esta abordagem colaborativa pode resultar em estratégias que beneficiam ambas as partes e valorizam o trabalho de cada um.

Em cada agrupamento de escolas serão dinamizados dois grupos de formação, prevendo a participação total de 40 agentes educativos, incluindo pessoal docente e não docente, favorecendo as trocas de perspetivas e experiências que irão enriquecer os momentos formativos, contribuindo para a criação de novas redes de trabalho e sinergias.

Será constituída uma equipa de formadores composta por quatro elementos, incluindo profissionais de várias entidades de referência que trabalham na área ou em áreas relacionadas com o acolhimento e inclusão. Além disso, serão selecionados formadores com experiência nas áreas de conhecimento abordadas no curso. Esta equipa terá a responsabilidade, não só de implementar o curso de formação, mas, também, de elaborar o programa de formação, contribuindo com a sua experiência e conhecimento. Para tal, será realizada uma convocatória, com critérios claros para a identificação e seleção desses profissionais. A mesma será, amplamente, divulgada em vários canais, incluindo várias redes do município de Lisboa, associações de imigrantes, entre outras. Esta equipa receberá acompanhamento pedagógico, que incluirá orientação sobre os recursos pedagógicos a utilizar e as metodologias formativas mais adequadas. Também será dado apoio para

promover, e desenvolver, um ambiente formativo eficaz em cada sessão, abrangendo comunicação, gestão de grupo, motivação e envolvimento dos formandos, além de disponibilidade para esclarecer dúvidas, fatores essenciais para o bom desenvolvimento das ações formativas.

#### A1.4 Implementação do programa de formação dirigido a pessoal docente e não docente

Através do estudo realizado, bem como da pesquisa e análise bibliográfica e documental efetuada, é possível analisar o sistema de ensino e avaliar os fatores de opressão e segregação, refletindo sobre o papel da escola enquanto espaço de democratização e socialização. A escola deve ser vista como fator determinante para a pertença e para a educação, enquanto ferramenta de conhecimento e saber, sendo esta crucial para o progresso curricular e para a mobilidade social ascendente. Valorizar a identidade individual e a história colectiva, a diversidade cultural e a interculturalidade enquanto riqueza deve ser uma característica basilar das sociedades contemporâneas, sempre de mão dada com a defesa da igualdade e da não discriminação (racial, étnica, de género, etc.).

Será implementado um programa de formação com 10 sessões, totalizando 20 horas de formação, sendo estas constituídas por blocos temáticos, recorrendo a metodologias participativas, e não formais, que fomentem uma maior interação dos conhecimentos e adaptados às necessidades e características particulares de cada indivíduo, aplicando técnicas de aprendizagem mistas. Prevendo-se envolver 120 formandos, pretende-se que, no final da formação, sejam capazes de exercer um papel ativo e transformador na sua comunidade e nos seus territórios. O projeto terá a duração de um ano letivo, sendo que a intervenção ao longo do ano será realizada, individualmente, em 3 agrupamentos de escolas do município de Lisboa. O curso de formação, com duas edições em cada agrupamento de escola, será realizado no próprio ambiente de trabalho dos colaboradores, promovendo, assim, um sentido de comunidade entre os participantes do mesmo agrupamento. A decisão de realizar a formação no local de trabalho dos colaboradores, também, visa facilitar a partilha de experiências de forma mais eficaz, proporcionando maior conforto aos participantes, bem como encorajar, e motivar, profissionais, como o pessoal não docente, incluindo os assistentes operacionais, a participarem ativamente. Os horários das sessões de formação serão adaptados para coincidir com os períodos em que a participação destes profissionais seja possível, aproveitando os momentos de menor atividade. Desta forma, não

é possível estabelecer um número fixo de horas por sessão, sendo ajustado de acordo com a realidade específica de cada agrupamento de escola.

Durante o processo de implementação do programa de formação, será solicitado aos participantes que avaliem cada sessão com o intuito de identificar possíveis melhorias a serem integradas durante o curso. Após a conclusão do programa de formação, será solicitado que avaliem a ação em diversas áreas, nomeadamente conteúdos, metodologia, formadores, duração, entre outras sugestões que possam identificar.

Importa referir que, durante a elaboração do programa de formação, as direções dos agrupamentos e as coordenações escolares irão ser ativamente envolvidas, de modo a apropriarem-se do mesmo e estarem aptas a implementá-lo a outros profissionais do seu agrupamento após a conclusão do presente projeto.

Todo o processo formativo será organizado no dossier técnico pedagógico da ação, mediante a utilização dos instrumentos de gestão pedagógica e administrativa da ação, como contratos, folhas de presenças, sumários, planos de sessão, avaliação de conhecimentos e competências, entre outros. A equipa de formadores será responsável pela atualização do dossier técnico-pedagógico que ficará disponível em cada agrupamento de escola.

#### A1.5 Disseminação do programa de formação e respetivos materiais

No referencial de formação estará incluída: i) visão geral do programa; ii) as competências que os formandos deverão, ou poderão, desenvolver; iii) as orientações metodológicas, onde é identificada a metodologia que o formador deve adotar. São ainda apresentados: i) os módulos a serem dados na formação, tais como os conteúdos e a duração; ii) as competências que todos os formandos devem desenvolver; iii) os objetivos de aprendizagem; iv) as metodologias e avaliação. Será, ainda, abordada a finalidade do programa, como ferramenta de formação e sensibilização para a justiça social e a quem serve.

Será garantida a disseminação do programa de formação e materiais criados, através de reuniões e envio de comunicações dirigidas a: i) Decisores políticos: Direção Geral de Educação, Secretaria de Estado para a Integração e as Migrações, Agência para a Integração, Migrações e Asilo, Câmara Municipal de Lisboa - Departamento de Direitos Sociais; ii) Observatório das Migrações; iii) Agrupamentos de Escolas a nível nacional; iv)

Entidades do terceiro sector com intervenção local na área da Educação e Migrações; v) Redes: Conselho Municipal para Interculturalidade e Cidadania, Rede de associações CLAIM, Plano Municipal para a Integração de Migrantes de Lisboa, Rede Desenvolvimento Local de Base Comunitária de Lisboa.

Serão, ainda, realizadas 3 sessões de formação dirigidas a técnicos de áreas de conhecimento do curso de formação, potenciais dinamizadores do programa, com o intuito de refletir sobre o mesmo, identificando os maiores desafios e constrangimentos na sua implementação.

Serão impressos 500 exemplares do programa de formação e respetivos materiais de apoio à dinamização das sessões, produzidos ao longo da implementação do programa, para distribuição junto dos vários agrupamentos de escolas, a nível nacional, entidades que trabalham na área da educação e migrações e outros atores estratégicos considerados relevantes e que possam implementar o programa de formação, assumindo-se agentes multiplicadores.

O programa de formação e respetivos materiais, também, estarão disponíveis para descarregar no site dos agrupamentos de escolas envolvidos na ação e de entidades que trabalham em torno destas temáticas que pretendam divulgar o programa de formação.

Resultados quantificáveis:

- i) 1 programa de formação em acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos é desenvolvido, implementado e divulgado;
- ii) aumento do conhecimento da comunidade educativa abrangida pelas ações nas temáticas associadas ao acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos;
- iii) pelo menos, 3 agrupamentos de escolas do município de Lisboa envolvidos na ação;
- iv) pelo menos, 2 grupos de formação dinamizados em cada agrupamento de escola, totalizando, no mínimo, 6 grupos de formação dinamizados ao longo de um ano de intervenção;
- v) pelo menos, 120 horas de formação implementadas nos 3 agrupamentos de escolas, num ano letivo de intervenção;

- vi) pelo menos, 120 agentes educativos capacitados;
- vii) 1 dossier técnico-pedagógico da formação criado e disseminado;
- vii) 500 exemplares do programa de formação e respetivos materiais distribuídos.

### 3.4 Riscos e medidas mitigadoras

Atividades	Riscos	Medidas Mitigadoras
<p>A1. Capacitar pessoal docente e não docente para o acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos</p> <p>A1.1. Realizar um diagnóstico de necessidades formativas a pessoal docente e não docente e dinamização de <i>focus group</i></p> <p>A1.2. Criar a proposta formativa em acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos ajustada</p> <p>A1.3. Divulgar a proposta formativa e gerir as inscrições</p> <p>A1.4 Implementação do programa de formação dirigido a pessoal docente e não docente</p> <p>A1.5 Disseminação do programa de formação e respetivos materiais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo-alvo não está mobilizado para a formação;</li> <li>- O programa de formação não ser apelativo;</li> <li>- Incompatibilidade de horários dos participantes na formação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa e conteúdos criados com base nas necessidades identificadas no diagnóstico de necessidades formativas e no <i>focus group</i>;</li> <li>- Horários e aspetos organizativos do curso de formação coerentes com a análise das respostas do diagnóstico de necessidades formativas, baseados em critérios de adaptabilidade e flexibilidade de horários das ações de formação;</li> <li>- Envolvimento das direções de agrupamento e coordenações de escolas no incentivo para a participação dos profissionais;</li> <li>- Possibilidade do curso ser ministrado em regime de e-learning para facilitar o acesso e a participação.</li> </ul>

Tabela 2. Riscos e medidas mitigadoras

### 3.5 Público-alvo

Os professores e o pessoal não docente, nomeadamente, os assistentes operacionais, como pilares fundamentais nas comunidades escolares, desempenham um papel crucial na implementação do projeto. Investir na formação destes profissionais constitui uma estratégia eficaz para a melhoria das práticas de acolhimento e inclusão, o que transforma positivamente a experiência dos alunos e suas famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos. Estes profissionais exercem influência sobre milhares de alunos que encontram ao longo de suas carreiras profissionais. Muitos professores e pessoal não docente têm o privilégio de interagir profissionalmente com duas ou mais gerações da mesma família, conferindo-lhes um potencial real para ultrapassar as barreiras intergeracionais necessárias para promover avanços significativos na luta contra a desigualdade e na promoção da justiça social.

### 3.6 Metodologia

A metodologia desempenha um papel essencial no desenvolvimento de qualquer Projeto Social, uma vez que quase todos os resultados finais estão condicionados pelo processo, pelo método e pelo modo como se obtiveram os resultados. Responde à pergunta: Como se vai fazer? (Serrano, 2008, p. 47).

Recorrer-se-á a metodologias participativas, promotoras do envolvimento dos beneficiários nas várias fases do programa de formação, o que permite uma adaptação às suas necessidades e expectativas, através da auscultação ao nível do planeamento, do envolvimento na execução e avaliação das ações, com vista à sua melhoria contínua. As metodologias participativas são ferramentas essenciais para a ação, uma vez que permitem o envolvimento e a atuação efetiva do grupo-alvo, numa perspetiva pró-ativa, a partir dos conhecimentos e das informações transmitidas. Por outro lado, estas metodologias valorizam os conhecimentos e experiências do grupo-alvo. Contribuem, igualmente, para a adoção de posturas críticas e de reflexão que conduzam à ação, numa dinâmica interativa, tendo em consideração a transformação das práticas e atitudes do grupo-alvo. Tal como refere Serrano (2008),

a metodologia deve garantir duas condições: que o processo seja participativo e científico. A escolha dos meios e atividades deve ser realizada através da discussão e do debate por todo o grupo, uma vez que, quanto maior for o envolvimento dos seus membros na escolha, maior será a sua participação nas atividades. (p. 48)

A aprendizagem transformativa é tida como fundamental nas ações de formação, pois promove a partilha de conhecimento, reflexão e consciencialização crítica coletiva. Este modelo de aprendizagem, baseado na cooperação e solidariedade, combate as desigualdades e o egocentrismo. Apresenta-se como uma via para provocar mudanças a nível local com impacto global, na construção da cidadania, através de abordagens participativas e interativas, assentes em valores de equidade, tolerância, justiça e inclusão.

Será incentivado o pensamento crítico que pretende apresentar informações que possibilitam uma compreensão clara da realidade em análise sendo essencial para desenvolver uma atitude crítica do mundo que nos rodeia. Não se trata de adotar uma visão pessimista das sociedades, mas sim de estimular o reforço das competências, argumentos e metodologias necessárias para compreender as dinâmicas globais que influenciam o local e vice-versa.

Assim sendo, o contexto formativo deve estar centrado nos participantes a dois níveis: responder às necessidades e expectativas dos participantes; valorizar e partir das contribuições dos mesmos, apelando ao seu potencial reflexivo, crítico e criativo.

A rede de parceiros garante sinergias que complementam, melhoram e reforçam as ações previstas, e concorrem igualmente para a sua sustentabilidade, facilitando a informação e disseminação. No decorrer do projeto serão ainda estabelecidas e consolidadas parcerias com atores estratégicos da comunidade, nomeadamente organismos do Poder Local, instituições, associações e outros agentes da sociedade civil presentes em cada território. Os agrupamentos de escolas serão responsáveis por esta identificação e estabelecimento de parcerias.

### 3.5 Calendarização

Atividades	1º ano											
	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A
A1. Capacitar pessoal docente e não docente para o acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos												
A1.1. Realizar um diagnóstico de necessidades formativas a pessoal docente e não docente e dinamização de <i>focus group</i>												
A1.2. Criar a proposta formativa em acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos ajustada												
A1.3. Divulgar a proposta formativa e gerir as inscrições												
A1.4 Implementação do programa de formação dirigido a pessoal docente e não docente												
A1.5 Disseminação do programa de formação e respetivos materiais												

Tabela 3. Calendarização do projeto

### 3.6 Recursos

Os recursos necessários para a implementação do presente projeto são:

i) Recursos Humanos, a designar, um coordenador de projeto, um designer gráfico para a criação e ilustração de materiais pedagógicos e paginação do programa de formação e quatro técnicos especializados e com experiência comprovada na área do projeto. Estes quatro técnicos serão responsáveis pela organização, implementação e acompanhamento da formação a pessoal docente e não docente, monitorização e avaliação das atividades, elaboração de planos de contingência, bem como de materiais pedagógicos.

ii) Recursos Materiais, a designar, material de suporte às formações, equipamento de suporte como computador, colunas de som e projetor.

iii) Parcerias, a nomear, os agrupamentos de escolas envolvidos no projeto e outros parceiros do território identificados em colaboração com os agrupamentos de escolas. O trabalho em rede pretende contribuir para uma ação mais integrada e permite responder à complexidade dos desafios que se colocam, potenciando a rentabilização de recursos humanos e materiais existentes.

### 3.7 Acompanhamento e avaliação

“A avaliação é um processo de reflexão que permite explicar e avaliar os resultados das ações realizadas. A avaliação permite-nos reconhecer os erros e os sucessos da nossa prática, a fim de corrigir aqueles no futuro” (Serrano, 2008, p. 81).

A metodologia de acompanhamento global e avaliação do projeto, contempla a elaboração de um Plano de Monitorização que prevê a avaliação regular do grau de prossecução dos objetivos, concretização das atividades, alcance dos indicadores, grau de satisfação dos participantes com as atividades realizadas, grau de motivação e bem-estar emocional da equipa técnica. Para além disto, pretende-se a identificação dos problemas e dificuldades existentes durante a implementação do projeto, potenciais desvios e possíveis medidas de mitigação, procurando transversalmente o envolvimento ativo de todos os intervenientes. Estas medidas passam pela identificação de alterações na estratégia de execução das atividades, ou criação de ações, sempre que seja identificado um ponto crítico, potenciador de desvio, face ao planeado. Para além deste plano, materializado numa matriz de monitorização e avaliação, há duas outras ferramentas fundamentais de acompanhamento global do projeto, designadamente, reuniões semanais de equipa e reuniões trimestrais de monitorização e avaliação, nas quais se analisa a matriz referida e define, sempre que necessárias, medidas de mitigação, ou ações alternativas, face a desvios verificados.

## REFLEXÕES FINAIS

A elaboração e posterior implementação deste projeto nas escolas do município de Lisboa permitirá contribuir para a melhoria no acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos em contexto educativo, através de uma ferramenta fundamental para a construção da mudança, a formação.

Uma vez que o corpo docente e não docente são elementos fundamentais para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e inclusivos, é essencial proporcionar formação adaptada à realidade de cada contexto, de forma a responder com maior eficácia aos desafios identificados.

O projeto será executado em escolas do município de Lisboa, inicialmente com prioridade para aquelas onde a entidade na qual exerço funções de coordenação de projeto, a Associação Renovar a Mouraria, tem colaborado. Isso possibilitará a realização do projeto piloto num ambiente mais controlado.

Com o propósito de partilhar e refletir sobre boas práticas, bem como identificar os desafios e as potencialidades da diversidade cultural e étnica em cada agrupamento de escolas, o projeto prevê uma abordagem participativa, envolvendo os vários agentes educativos, visando uma intervenção eficaz e garantindo um sentimento de pertença.

O projeto contempla a disseminação do programa de formação e respetivos materiais, para replicação noutros agrupamentos de escolas, de forma autónoma. Para isso estão previstos momentos de esclarecimento e partilha sobre a condução das sessões junto de técnicos com formação relevante na área do programa de formação e com interesse em implementar o curso de formação.

Em última análise, este projeto de mestrado não é apenas uma conquista académica, mas um testemunho de compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde cada indivíduo, independentemente da sua origem e história, usufrua plenamente dos seus direitos.

# BIBLIOGRAFIA

Academia CV.PT. (2022). Recuperado em 10 de novembro, 2023, de <https://www.academia-cv.pt/>

Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. (s.d.). *Refugees*. Recuperado em 18 de novembro, 2023, de <https://www.unhcr.org/refugees>

Anderson, K., Castro, R., Prat, M., García, M., Gordón, G., Lahib, A., Fuertes, F., Román, G., Miranda, J., & Pinillos, E. (2008). *Mediación Intercultural, una propuesta para la formación*. Editorial Popular.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Benavente, A (2001). *Portugal 1995/2001: Reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica*. *Revista Iberoamericana de Educación*, (27), 99-123. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002706.pdf>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Coleção Ciências da Educação*. Porto Editora.

Burgos, M. B. (Coord.). (2014). *A Escola e o Mundo do Aluno: Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Editora Garamond.

Câmara Municipal de Lisboa. (2018). *Plano Municipal de Integração de Migrantes de Lisboa 2018-2020*. <https://www.am-lisboa.pt/documentos/1532870274J5vHC1jb4EI74BW6.pdf>

Câmara Municipal de Lisboa. (2020). *Plano Municipal de Integração de Migrantes de Lisboa 2020-2022*. <https://www.am-lisboa.pt/documentos/1618253218U01XX4jv8Ar30FF8.pdf>

- Castles, S. (2005, orig. 2002)). *As Migrações Internacionais no Limiar do Século XXI: Questões e Tendências Globais*, in Stephen Castles, *Globalização, Transnacionalismo e Novos Fluxos Migratórios. Dos Trabalhadores Convidados às Migrações Globais*. Fim de Século.
- Castles, S. (2005, orig. 2003). *Comunidades transnacionais: novas formas de relações sociais em contexto de globalização*, in Stephen Castles, *Globalização, Transnacionalismo e Novos Fluxos Migratórios. Dos Trabalhadores Convidados às Migrações Globais*. Fim de Século.
- Davis, A. (2018). *Estarão as prisões obsoletas?*. Difel.
- European Commission against Racism and Intolerance. (2018). *Relatório da ECRI sobre Portugal (quinto ciclo de controlo)*.  
<https://rm.coe.int/fifth-report-on-portugal-portuguese-translation-/16808de7db>
- Eurydice. (2012). *A Educação para a cidadania na Europa*.  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/139PT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139PT.pdf)
- Flores, C. (2019). *Bilinguismo infantil: um fenómeno valioso do fenómeno migratório*. *Diacrítica*, 31(3), 238-250.  
<https://revistas.uminho.pt/index.php/diacritica/article/view/5175>
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. *Paz e Terra*. Brasil.
- Guerra, R., & Rodrigues, R. (2019). *Inclusão e Desempenho Académico de Crianças e Jovens Imigrantes: o Papel das Dinâmicas de Aculturação*. Observatório das Migrações. <http://hdl.handle.net/10451/39242>

Hortas, M. J. (2013). *Educação Diversidade e Território - O caso da Área Metropolitana de Lisboa*. [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/9663>

Hortas, M. (2013). *Educação e Imigração: A Integração dos Alunos Imigrantes nas Escolas do Ensino Básico do Centro Histórico de Lisboa*. Observatório das Migrações.

Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2023). *O que nos dizem os Censos sobre a população de nacionalidade estrangeira residente em Portugal*. [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACAOESpub\\_boui=65586079&PUBLICACOESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACAOESpub_boui=65586079&PUBLICACOESmodo=2)

Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2023). *Inquérito às Condições Origens e Trajetórias da População Residente em Portugal*. [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaquese&DESTAQUESdest\\_boui=625453018&DESTAQUESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaquese&DESTAQUESdest_boui=625453018&DESTAQUESmodo=2)

Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Madureira, C. (2022). *Projeto de escola intercultural Desafios da REEI - Rede de Escolas para a Educação Intercultural*. In J. Baía, J. Pereira, & M. Lopes (Eds). *Educação, Inclusão e Diversidade* (pp. 73-80). Chaves: Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural.

Malheiros, J. M. (1996). *Imigrantes na Região de Lisboa. Os anos da mudança*. Edições Colibri.

- Margarido, C., Grilo, P., Vieira, R., & Costa, R. (2011). *A Dinâmica das Organizações Não Governamentais de Solidariedade Social no Distrito de Leiria*. Folheto, EAPN Portugal/Núcleo Distrital de Leiria e CIID-IPL.
- Marques, J. C. L. (2008). *Os Portugueses na Suíça. Migrantes Europeus*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Moniz L, L. (2008). *Não sei se sou diferentes... A (in)visibilidade da diversidade cultural*. Livros Horizonte.
- Nações Unidas, & CEPAL (2002). *A migração internacional e a globalização*. In Nações Unidas & CEPAL (Coord.), *Globalização e Desenvolvimento* (pp. 243-272).
- Nóvoa, A. (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, C. (coord.) & Gomes, N. (2018). *Imigração em Números. Indicadores de Integração de Imigrantes, Relatório Estatístico Anual 2018*. Observatório das Migrações.
- Oliveira, C. (coord.) & Gomes, N. (2019). *Imigração em Números. Indicadores de Integração de Imigrantes, Relatório Estatístico Anual 2019*. Observatório das Migrações.
- Quintão, C. (2011). O Terceiro Sector e a sua renovação em Portugal. Uma abordagem preliminar. *IS Working Paper*, (2).  
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54358/2/ISWP22011000122410.pdf>
- Rede Social de Lisboa. (2015). *II Diagnóstico Social de Lisboa 2015-2016*.  
[https://cidadania.lisboa.pt/fileadmin/cidade\\_temas/direitos\\_sociais/documentos/II\\_Diagnostico\\_Social\\_de\\_Lisboa\\_2015-2016.pdf](https://cidadania.lisboa.pt/fileadmin/cidade_temas/direitos_sociais/documentos/II_Diagnostico_Social_de_Lisboa_2015-2016.pdf)

- Red Europea de Migraciones. (2012). *Glosario sobre Migración y Asilo 2.0. Un instrumento para una mayor comparabilidad*. <https://data.europa.eu/doi/10.2837/76123>
- Santos, L., Mineiro, J., Batalha, J., & Reis, J. (2022). *Recomendação sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva*. Conselho Nacional de Educação.  
[https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao\\_Acolhimento\\_migrantes\\_escola\\_inclusiva.pdf](https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao_Acolhimento_migrantes_escola_inclusiva.pdf)
- Santos, T. (2013). *Impactos da Crise na Sustentabilidade do 3º Setor*. In R. Santos (Coord). *O Diretor Técnico em Sustentabilidade das IPSS*. Atas do IX Encontro de Diretores Técnicos do Distrito de Leiria. Ediliber, 27-40.
- Secretária do Estado para a Cidadania e Igualdade, & Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial. (2021). *Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025*.  
<https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNDI3NgEAKTS69AUAAAA%3d>
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes – I. Métodos*. Ed. La Muralla.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais - Casos Práticos*. Porto Editora.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, Uma relação Armadilhada - Interculturalidade e relações de poder*. Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2006). *Pais-Professores: Reflexões em Torno de um Estranho Objecto de Estudo*. *Revista Interações*, 2(2), 268-290. <https://doi.org/10.25755/int.300>

- Silva, P. (2009). *O contributo da escola para a actividade parental, numa perspectiva de cidadania*. In CNE (Org.). *Escola, Família, Comunidade* (pp. 115-140). CNE.  
<https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EscolaFamilia/7-Conferencia.pdf>
- Silva, P. (2010). *Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português*. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, 443-464. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8812.pdf>
- Silva, P. (2014). *Escolas, meios populares e mediação sociocultural*. In Burgos, M. (coord.) *A Escola e o Mundo do Aluno – Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Editora Garamond.
- Sousa, M., Sarmiento, T. (2011). *Relação Escola- Família. Desocultar Obstáculos/Adequar Estratégias*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 10, 175-193.  
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2011.3336>
- Torremorell, M. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto editora.
- Vale, I. (2004). *Algumas Notas sobre a Investigação Qualitativa em Educação Matemática - O Estudo de Caso*.
- Vieira, A. (2013a). *Da Complexidade da Escola Contemporânea*. IN *Educação Social e Mediação Sociocultural* (2.<sup>a</sup> ed.). Profedições, Lda.
- Vieira, A. (2013b). *Da Educação e mediação Sociocultural*. IN *Educação Social e Mediação Sociocultural* (2.<sup>a</sup> ed.). Profedições, Lda.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2013). *Pedagogia Social, Comunicação e Mediação Intercultural*. *A Página da Educação*, 34-35. <http://hdl.handle.net/10400.8/2094>
- Vieira, A., & Vieira R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Profedições.

- Vieira, R. (1995). *Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural*. *Revista Educação, Sociedades & Culturas*, (4), 127-147. Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (1999a). *Ser Igual, Ser diferente: Encruzilhadas da Identidade*. Profedições.
- Vieira, R. (1999b). *Ser inter/multicultural*. *Jornal "a Página"*, ano 8 (78), p. 20.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural. Notas de Antropologia da Educação*. Afrontamento.
- Vieira, R., Silva, P., Marques, J., Vieira, A., & Margarido, C. (Coords.). (2016). *Pedagogias de mediação e intervenção social*. Edições Afrontamento.
- Vieira, R., Silva, P., Marques, J., Vieira, A., & Margarido, C. (Coords.). (2017). *Concepções e Práticas de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Edições Afrontamento.

## ANEXOS

### Anexo I (Guião de entrevista dirigido a Pessoal docente)

Objetivos	Questões
1. Recolher dados sociais da escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Qual o número/ a percentagem de alunos que provêm de contextos culturais e étnicos distintos no agrupamento/ escola (migrantes ou não migrantes)? E quais as origens?</li> </ul>
2. Conhecer os desafios e as oportunidades associados ao acolhimento e inclusão da diversidade cultural e étnica em contexto escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Quais os principais desafios que identifica no acolhimento e inclusão da diversidade cultural e étnica dos alunos que provêm de contextos culturais e étnicos distintos?</li> <li>● E das suas famílias?</li> <li>● Quais os desafios que enfrenta o agrupamento/ escola, no que diz respeito à diversidade cultural e étnica dos alunos e na gestão do seu acolhimento e inclusão?</li> <li>● Que oportunidades ou vantagens essa diversidade tem trazido ao agrupamento/ escola?</li> </ul>
3. Inventariar as respostas do agrupamento/ escola no acolhimento e inclusão de alunos que provêm de contextos culturais e étnicos distintos e promover a reflexão sobre as mesmas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Quais as estratégias usadas para o acolhimento e inclusão destes alunos?</li> <li>● Quais as que se têm revelado mais eficazes? Porquê?</li> <li>● A que nível/níveis continuam a observar dificuldades? Que medidas estão a prever, no agrupamento/ escola, a esse respeito?</li> <li>● O que poderia ser feito para mitigar os desafios com que o agrupamento/ escola se depara no acolhimento e inclusão destes alunos?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• De que modo o Projeto Educativo do Agrupamento/Escola prevê o acolhimento e inclusão destes alunos?</li><li>• A escola prevê formação para os colaboradores docentes sobre o acolhimento e inclusão e formas de lidar com os alunos que provêm de contextos culturais e étnicos distintos?</li><li>• Quais seriam as áreas de formação dirigidas a pessoal docente que poderiam ser uma mais-valia para o acolhimento e inclusão destes alunos?</li></ul>
--	---

## Anexo II (Guião de entrevista dirigido a Pessoal não docente)

Objetivos	Questões
1. Conhecer as barreiras e dificuldades no acolhimento e inclusão na escola.	<ul style="list-style-type: none"><li>● A presença dos alunos que provêm de contextos culturais e étnicos distintos acarreta mudanças significativas na escola?</li><li>● Que desafios se colocam no acolhimento e inclusão de alunos que provêm de contextos culturais e étnicos distintos na escola?</li><li>● Que desafios se colocam no acolhimento e inclusão das suas famílias na escola?</li><li>● De que modo as diferenças culturais e étnicas interferem no acolhimento e inclusão dos alunos?</li><li>● Como é que eles se relacionam com os restantes colegas nos recreios?</li><li>● Como é que os restantes colegas acolhem os alunos que provêm de contextos culturais e étnicos distintos? O que observa nos recreios?</li><li>● Existem conflitos, nos recreios, decorrentes da diversidade cultural, racial ou outra? (em caso afirmativo) Como são geridos?</li><li>● Há ação preventiva, por parte da escola, a fim de amenizar ou trabalhar possíveis dificuldades no acolhimento e inclusão de alunos que provêm de contextos culturais e étnicos distintos?</li><li>● Estes alunos arranjam amigos facilmente ou tendem a ficar mais isolados?</li><li>● A escola prevê formação para os colaboradores não docentes sobre o acolhimento e inclusão e formas de lidar com os alunos que provêm de contextos culturais e étnicos distintos?</li><li>● Quais seriam as áreas de formação dirigidas a pessoal não docente que poderiam ser uma mais-valia para a inclusão e acolhimento destes alunos?</li></ul>

### Anexo III (Guião de Entrevista dirigido a Alunos)

Objetivos	Questões
Conhecer as barreiras e dificuldades no acolhimento e inclusão na escola	<ul style="list-style-type: none"><li>● Quais os aspetos que têm sido mais difíceis no teu acolhimento e inclusão na escola? Como ultrapassas essas dificuldades?</li><li>● Tens amigos na escola?</li><li>● Quando tens um problema tens alguém em quem confies?</li><li>● Sentes que és respeitado?</li><li>● Os professores e funcionários são justos contigo e com os outros alunos?</li><li>● Que estratégias sugeres que os professores e funcionários adotem para que te sintas melhor acolhido e integrado?</li><li>● Se pudesses “mandar” o que alterarias/farias para te sentires melhor acolhido e incluído na escola?</li><li>● Se pudesses “mandar” o que alterarias/farias para que a tua família se sentisse melhor acolhida e incluída na escola?</li></ul>

## Anexo IV (Interview Guide aimed at Students)

<b>Goals</b>	<b>Questions</b>
Understand the barriers and difficulties in welcoming and inclusion at school	<ul style="list-style-type: none"><li>● What aspects have been most difficult in your welcome and inclusion at school? How do you overcome these difficulties?</li><li>● Do you have friends at school?</li><li>● When you have a problem, do you have someone you trust?</li><li>● Do you feel you are respected?</li><li>● Are teachers and staff fair to you and other students?</li><li>● What strategies do you suggest that teachers and staff adopt to make you feel better welcomed and integrated?</li><li>● If you could “send” what would you change/do to feel better welcomed and included at school?</li><li>● If you could “send” what would you change/do to make your family feel better welcomed and included at school?</li></ul>

## Anexo V (Guião de Entrevista dirigido a Famílias)

Objetivos	Questões
1. Conhecer as barreiras e dificuldades no acolhimento e inclusão na escola	<ul style="list-style-type: none"><li>● Quais os aspetos que têm sido mais difíceis no seu acolhimento e inclusão, enquanto familiar/ encarregado de educação, de um aluno que frequenta esta escola? Como ultrapassa essas dificuldades?</li><li>● Sente que é respeitado pelos diversos agentes educativos?</li><li>● Os professores e funcionários comunicam consigo?</li><li>● Consegue acompanhar/entender as comunicações que a escola emite?</li><li>● Que estratégias sugere que os professores e funcionários podem adotar para que se sinta melhor acolhido e integrado?</li><li>● Sente-se confortável em participar na escola? (ex: fazer parte da associação de pais, dinamizar atividades, etc.) a) Em caso positivo, em que momentos participa? b) Em caso negativo, o que a escola poderia fazer para que se sinta confortável em participar? Que tipo de participação gostaria de ter?</li><li>● Se pudesse alterar alguma coisa, o que faria para se sentir melhor acolhido e incluído na escola?</li><li>● Se pudesse alterar alguma coisa, o que faria para que o seu educando se sentisse melhor acolhido e incluído na escola?</li></ul>

## Anexo VI (Interview Guide aimed at Families)

Goals	Questions
<p>Understand the barriers and difficulties in welcoming and inclusion at school</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● What aspects have been most difficult in your reception and inclusion, as a family member/guardian, of a student who attends this school? How do you overcome these difficulties?</li> <li>● Do you feel that you are respected by the various educational agents?</li> <li>● Do teachers and staff communicate with you?</li> <li>● Can you follow/understand the communications that the school issues?</li> <li>● What strategies do you suggest teachers and staff can adopt to make you feel better welcomed and integrated?</li> <li>● Do you feel comfortable participating in school? (e.g. being part of the parents' association, organizing activities, etc.) a) If so, when do you participate? b) If not, what could the school do to make you feel comfortable participating? What kind of participation would you like to have?</li> <li>● If you could change anything, what would you do to feel better welcomed and included at school?</li> <li>● If you could change anything, what would you do to make your student feel better welcomed and included at school?</li> </ul>

## Anexo VII (Consentimento Informado dirigido a adultos)

O presente documento enquadra-se no âmbito da realização do projeto de Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria. Trata-se de um projeto com o intuito de criar um programa de formação dirigido a pessoal docente e não docente em acolhimento e inclusão de alunos e famílias que provêm de contextos culturais e étnicos distintos.

Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro ter sido informado(a) que o presente projeto de Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social se destina a investigar e melhorar as práticas de acolhimento e inclusão de estudantes no sistema de ensino Português.

Tenho conhecimento de que o estudo implica a realização de uma entrevista, com questões no âmbito das representações sobre o processo de acolhimento e inclusão de alunos e famílias que provêm de contextos culturais e étnicos distintos.

Estou consciente que todos os dados e resultados serão confidenciais, em nenhum momento, nem em materiais publicados nem na apresentação oral desta investigação, a minha identidade será revelada, tendo apenas conhecimento destes a investigadora envolvida no projeto e eu, caso o solicite.

Toda a informação recolhida será devidamente tratada e será mantido o seu anonimato, sendo utilizada única e exclusivamente para o projeto em causa, de acordo com o disposto na lei da proteção de dados pessoais (Lei n.º 67/98 de 26 de Outubro, alterada pela Lei n.º 103/2015, de 24 de agosto) e do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho da Europa, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados.

Tenho ainda conhecimento que a participação no estudo é voluntária.

Compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas.

Foi-me dada uma cópia deste documento.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da investigadora: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

## Anexo VIII (Informed consent aimed at adults)

This document falls within the scope of the Master's project in Intercultural Mediation and Social Intervention, at the Higher School of Education and Social Sciences, at the Polytechnic Institute of Leiria. This is a project with the intention of creating a training program aimed at teaching and non-teaching staff in Reception and inclusion of students and families that provide different cultural and ethnic contexts.

I, \_\_\_\_\_,  
declare that I have been informed that this Master's project in Intercultural Mediation and Social Intervention is intended to investigate and improve practices for welcoming and including students in the Portuguese education system.

I am aware that the study involves carrying out an interview, with questions regarding representations about the process of welcoming and including students and families that provide different cultural and ethnic contexts.

I am aware that all data and results will be confidential, at no time, neither in published materials nor in the oral presentation of this investigation, will the identity of the children be revealed, with only the researcher involved being aware of this. in the project and me, if you request it.

All information collected will be properly treated and anonymity will be maintained, being used solely and exclusively for the project in question, in accordance with the provisions of the law on the protection of personal data, (Law no. 67/98 of 26 October, altered by the Law No. 103/2015, of 24 August) and Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of Europe, of 27 April 2016, concerning the protection of singular persons with regard to the processing of personal data and the free circulation of such data.

I am also aware that participation in the study is voluntary.

I understood the information given to me, I had the opportunity to ask questions and my doubts were clarified.

I was given a copy of this document.

Participant's signature: \_\_\_\_\_

Investigator's signature: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

## Anexo IX (Consentimento Informado dirigido a menores)

O presente documento enquadra-se no âmbito da realização do projeto de Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria. Trata-se de um projeto com o intuito de criar um programa de formação dirigido a pessoal docente e não docente em acolhimento e inclusão de alunos e famílias que provêm de contextos culturais e étnicos distintos.

Eu, \_\_\_\_\_,  
encarregado(a) \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ educação \_\_\_\_\_ do(a)  
aluno(a) \_\_\_\_\_, declaro ter sido  
informado(a) que o presente projeto de Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social se destina a investigar e melhorar as práticas de acolhimento e inclusão de estudantes no sistema de ensino Português.

Tenho conhecimento de que o estudo implica a realização de uma entrevista, com questões no âmbito das representações sobre o processo de acolhimento e inclusão de alunos e famílias que provêm de contextos culturais e étnicos distintos.

Estou consciente que todos os dados e resultados serão confidenciais, em nenhum momento, nem em materiais publicados nem na apresentação oral desta investigação, a identidade do(a) meu(minha) educando(a) será revelada, tendo apenas conhecimento destes a investigadora envolvida no projeto e eu, caso o solicite.

Toda a informação recolhida será devidamente tratada e será mantido o seu anonimato, sendo utilizada única e exclusivamente para o projeto em causa, de acordo com o disposto na lei da proteção de dados pessoais (Lei n.º. 67/98 de 26 de Outubro, alterada pela Lei n.º 103/2015, de 24 de agosto) e do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho da Europa, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados.

Tenho ainda conhecimento que a participação do(a) meu(minha) educando(a) no estudo é voluntária.

Compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas.

( ) SIM, autorizo o meu educando a participar na entrevista

Foi-me dada uma cópia deste documento.

Assinatura do encarregado de educação: \_\_\_\_\_

Assinatura da investigadora: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

## Anexo X (Informed consent aimed at minors)

This document falls within the scope of the Master's project in Intercultural Mediation and Social Intervention, at the Higher School of Education and Social Sciences, at the Polytechnic Institute of Leiria. This is a project with the aim of creating a training program aimed at teaching and non-teaching staff in welcoming and including students and families who come from different cultural and ethnic contexts.

I, \_\_\_\_\_, legal guardian/ parent of the student \_\_\_\_\_, declare that I have been informed that this Master's project in Intercultural Mediation and Social Intervention is intended to investigate and improve reception practices and inclusion of students in the Portuguese education system.

I am aware that the study involves carrying out an interview, with questions regarding representations about the process of welcoming and including students and families who come from different cultural and ethnic contexts.

I am aware that all data and results will be confidential, at no time, neither in published materials nor in the oral presentation of this investigation, will the identity of the children be revealed, with only the researcher involved being aware of this. in the project and me, if you request it.

All information collected will be properly treated and anonymity will be maintained, being used solely and exclusively for the project in question, in accordance with the provisions of the law on the protection of personal data, (Law no. 67/98 of 26 October, altered by the Law No. 103/2015, of 24 August) and Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of Europe, of 27 April 2016, concerning the protection of singular persons with regard to the processing of personal data and the free circulation of such data.

I am also aware that my student's participation in the study is voluntary.

I understood the information given to me, I had the opportunity to ask questions and my doubts were clarified.

YES, I authorize the student to participate in the interview

I was given a copy of this document.

Signature of the legal guardian/ parent : \_\_\_\_\_

Investigator's signature: \_\_\_\_\_

Date: \_\_/\_\_/\_\_

# Anexo XI (Quadro Lógico)

## Quadro lógico

Objetivo Geral	Lógica da Intervenção	Indicadores Objetivamente Verificáveis e Mensuráveis	Metas	Fontes de Verificação	Presupostos
	Contribuir para a construção de escolas, no município de Lisboa, verdadeiramente inclusivas relativamente a alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos.	% de aumento de pessoal docente e não docente com competências e conhecimentos sobre a temática de acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos; % de aumento de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos; melhor acolhidos e incluídos nas escolas do município de Lisboa.	Relatórios de monitorização e avaliação; Dados de relatórios de entidades que trabalham na área do acolhimento e inclusão.	Existência de outros projetos e ações dinamizados por outros atores vocacionados para pessoal docente e não docente na área do acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos; Existência de outras possibilidades de pessoal docente e não docente participarem em ações que contribuam para sociedades mais justas, dignas e sustentáveis.	
Objetivo Específico	<p>i) Criação e implementação de um programa de formação dirigido a pessoal docente e não docente com foco em acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos em escolas do município de Lisboa;</p> <p>ii) Promover o envolvimento de alunos, famílias, corpo docente e não docente das escolas do município de Lisboa na criação do programa de formação em acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos distintos, através da sua audição;</p> <p>iii) Aumentar as competências e ferramentas do corpo docente e não docente para serem agentes multiplicadores de mudança durante a implementação do projeto e no pós-projeto na área do acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos distintos em escolas do município de Lisboa;</p> <p>iiii) Disponibilizar o programa de formação e materiais específicos dirigido a pessoal docente e não docente para que possa ser replicado em contexto educativo, a nível nacional.</p>	% de aumento de pessoal docente e não docente com competências e conhecimentos sobre a temática de acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos; % de aumento de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos melhor acolhidos e incluídos nas escolas do município de Lisboa.	Aumento de pessoal docente e não docente com competências e conhecimentos sobre a temática de acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos; Aumento de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos melhor acolhidos e incluídos nas escolas do município de Lisboa.	Relatório do Projeto; Respostas a questionário inicial e final aplicado aos beneficiários.	Existência de outros projetos e ações dinamizados por outros atores vocacionados para pessoal docente e não docente na área do acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos; Existência de outras possibilidades de pessoal docente e não docente participarem em ações que contribuam para sociedades mais justas, dignas e sustentáveis.
Atividades	<p>A1. Capacitar pessoal docente e não docente para o acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos;</p> <p>A1.1. Realizar um diagnóstico de necessidades formativas a pessoal docente e não docente e dinamização de focus group;</p> <p>A1.2. Criar a proposta formativa em acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos ajustada;</p> <p>A1.3. Divulgar a proposta formativa e gerir as inscrições;</p> <p>A1.4. Implementação do programa de formação dirigido a pessoal docente e não docente;</p> <p>A1.5. Disseminação do programa de formação e respetivos materiais.</p>	<p>i) 1 programa de formação em acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos é desenvolvido, implementado e divulgado;</p> <p>ii) o aumento do conhecimento da comunidade educativa abrangida pelas ações nas temáticas associadas ao acolhimento e inclusão de alunos e famílias provenientes de contextos culturais e étnicos diversos;</p> <p>iii) pelo menos, 3 agrupamentos de escolas do município de Lisboa envolvidos na ação;</p> <p>iv) pelo menos, 2 grupos de formação dinamizados em cada agrupamento de escolas, totalizando, no mínimo, 6 grupos de formação dinamizados ao longo de um ano de intervenção;</p> <p>v) pelo menos, 120 horas de formação implementadas nos 3 agrupamentos de escolas, num ano letivo de intervenção;</p> <p>vi) pelo menos, 120 agentes educativos capacitados;</p> <p>vii) 1 dossier técnico-pedagógico da formação criado e disseminado;</p> <p>viii) 500 exemplares do programa de formação e respetivos materiais distribuídos.</p>	<p>Recursos Humanos</p> <p>1 Coordenador de projeto (25%)</p> <p>1 Designer gráfico (15%)</p> <p>4 Técnicos especializados (25%)</p> <p>Recursos Materiais</p> <p>Materiais pedagógicos;</p> <p>Consumíveis de escritório;</p> <p>Computador;</p> <p>Videoprojetor;</p> <p>Impressoras / fotocopiadoras;</p> <p>Máquina fotográfica e vídeo;</p> <p>Salas de formação e de trabalho.</p>	<p>Dossier técnico-pedagógico do programa de formação;</p> <p>Lista de participantes nas sessões de formação; Planos de sessão da formação; Notas das reuniões; Fotografias; Vídeos; Sumários das sessões; Página de internet do projeto com o programa de formação online; Relatórios de monitorização e avaliação.</p>	<p>Grupo mobilizado para as ações propostas;</p> <p>Programa e conteúdos criados com base nas necessidades identificadas no diagnóstico de necessidades formativas e no focus group;</p> <p>Horários e aspetos organizativos do curso de formação coerentes com a análise das respostas do diagnóstico de necessidades formativas; baseados em critérios de adaptabilidade e flexibilidade de horários das ações de formação;</p> <p>Envolvimento das direções de agrupamento e coordenações de escolas no incentivo para a participação dos profissionais;</p> <p>Possibilidade do curso ser ministrado em regime de e-learning para facilitar o acesso e a participação.</p>