U.PORTO

FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

MESTRADO EM ENSINO DE GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Educar para a Inclusão- ensaios no ensino da Geografia

Tiago Fernando Cunha Sardinha

M

2023/2024

Tiago Fernando Cunha Sardinha

Educar para a Inclusão – ensaios no ensino da Geografia

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco e pela Professora Doutora Laura Maria Pinheiro de Machado Soares.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023/2024

Tiago Fernando Cunha Sardinha

Educar para a Inclusão – ensaios no ensino da Geografia

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco e pela Professora Doutora Laura Maria Pinheiro de Machado Soares.

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

~

Sumário

Declaração de honra 8
Agradecimentos 9
Resumo 11
Abstract 12
Índice de Figuras 13
Índice de Tabelas 14
Índice de Gráficos 15
Lista de abreviaturas e siglas 16
Introdução 17
1.Revisão de Literatura 21
1.1. Exclusão Social e Escolar 21
1.2. Integração *vs* Inclusão 22
1.3. Educação Inclusiva 24
1.4. A Inclusão na Legislação Portuguesa 28
2.Metodologia: Objeto e Amostra 34
2.1. Caracterização do Agrupamento 34
2.2. Caracterização das Turmas 35
2.3. Metodologias de Recolha de Informação 38
3.Estratégias Didáticas para a Inclusão de Alunos Estrangeiros 45
3.1. O Ponto de Vista dos dos Professores de Geografia 45
3.2. (Des)Enquadramento Estrangeiros 49
3.3. Ensaio de Práticas Inclusivas 56
Conclusão ou Considerações Finais 63
Referências Bibliográficas 66
Anexo 1 - Guião da Entrevista aos Professores de Geografia 71
Anexo 2 - Questionário aos Alunos da Escola Secundária Fontes Pereira de Melo 74
Anexo 4 - Trabalho Prático sobre: "Áreas Funcionais de uma Cidade: CBD" 79
Anexo 5 - Autoavaliação e Reflexão sobre o Trabalho Prático 97
Anexo 7 - Trabalho Prático sobre: "A Diversidade dos Modos de Transporte: Transporte Terrestre" 99

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) da/o presente relatório.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report.

Porto, 8 de setembro de 2025

Tiago Fernando Cunha Sardinha

Agradecimentos

Presto o meu profundo agradecimento a todas as pessoas que me orientaram e apoiaram durante todo processo deste relatório de estágio, tornando esta experiência inesquecível e enriquecedora.

Em primeiro lugar, quero agradecer profundamente à Professora Doutora Ana Maria Ferreira, minha orientadora de estágio, por me ter acolhido na equipa de Geografia da Escola Secundária Fontes Pereira de Melo e por ser uma profissional do ensino, que eu encaro como uma referência a seguir. Agradecer também, o carinho, a disponibilidade, as palavras reconfortantes e o à-vontade perante todas as situações mais controversas. Agradeço-lhe também o tema desta investigação e todo o auxílio para a construção deste relatório. Obrigada por tudo.

À Professora Doutora Elsa Pacheco, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que além de minha orientadora do relatório, é minha professora desde o 2º ano da Licenciatura- Agradeço, o sorriso, a tranquilidade e os feedbacks transmitidos nas aulas de Introdução à Prática Profissional, que foram fundamentais para me formar como professor.

Ao Engenheiro Pedro Miguel Almeida, Diretor do Agrupamento de Escolas Fontes Pereira de Melo, quero agradecer a autorização dada para a realização deste projeto. Agradeço, também, por ter acreditado na minha capacidade e responsabilidade para substituição temporária da Professora Doutora Ana Maria Ferreira.

Aos meus colegas de curso, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, quero agradecer por todo este maravilhoso percurso. Juntos criamos memórias que irão ficar para sempre no meu coração.

A todos os meus amigos que me acompanham desde o secundário, Bárbara, Patrícia, Margarida, Múrias, Renato, agradeço a forma que sempre me apoiaram nos meus sonhos. Um obrigado por todos os momentos de felicidade que me proporcionaram e por estarem comigo em todas as etapas da minha vida.

Aos meus queridos rebentos, Bruna e Rúben. Agradeço-vos do fundo do coração por em tão pouco tempo conseguirem tornar minha vida mais feliz. A vocês agradeço a amizade, as gargalhadas, as dores de cabeça. Quero-vos para sempre na minha vida.

À Leandra, amiga de uma vida, agradeço com todo meu coração pelo apoio incondicional e pelo facto de juntos crescermos como pessoas e profissionais. Para mim és família. À Sónia, companheira de todos os momentos, agradeço-te pela companhia e por sempre me ajudares a ultrapassar os momentos mais escuros. A ti Carlos, agradeço-te pelo que estamos a contruir e por me entenderes como nenhuma outra pessoa entende. Vocês são os meus pilares.

À Francisca, amiga para a vida, juntos conseguimos ultrapassar todas as adversidades. Juntos, construímos um percurso académico cheio de boas memórias. Minha eterna companheira de curso. Agradeço-te pela amizade mais pura que tenho. Agradeço-te profundamente pelo companheirismo e por todas as gargalhadas.

Aos meus familiares, pais, tios, irmãs e sobrinhos, pela preocupação e orgulho que por mim sentem.

Para minha avó, um agradecimento escrito não basta. Sou-te eternamente grato por tudo o que fizeste por mim e por ainda estares aqui para veres o teu querido neto formado. Consegui concretizar o teu sonho! Sem ti, não conseguia ser metade da pessoa que hoje sou. Um eterno obrigado.

A todos o meu sincero obrigado!

Resumo

Neste relatório almejamos mostrar o papel da Geografia na valorização de um ensino inclusivo, onde a diversidade das culturas existentes nas escolas portuguesas é vista como um fator enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem. O papel do professor é crucial para o processo de equidade educativa pois ao adaptar as suas metodologias e instrumentos de avaliação às necessidades educativas dos alunos, proporciona uma abordagem ética e inclusiva capaz de promover o êxito de todos os estudantes. Como metodologia de recolha de informação, optamos por inquirir os alunos das várias turmas, bem como os professores de Geografia do Agrupamento de Escolas Fontes Pereira de Melo, tendo sempre como base as seguintes questões: "Quais as dificuldades e perspetivas dos professores de geografia e dos alunos estrangeiros que frequentam as aulas de Geografia?" e "O que fazer para agilizar a inclusão?". Apresentamos também, as adaptações metodológicas que foram aplicadas na turma 11ºA, da Escola Básica e Secundária Fontes Pereira de Melo, situada na cidade do Porto. Estas acomodações curriculares de diferentes níveis, vão ao encontro dos princípios que constam do Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho. Assim, através da Geografia compreendemos como o espaço, as disparidades e a diversidade, se relacionam. Como tal, através desta investigação fomentamos o respeito por uma sociedade multicultural e inclusiva.

Palavras-chave: integração, geografia, educação inclusiva, sociedade multicultural

Abstract

In this report, we aim to highlight the role of Geography in promoting inclusive education, where the diversity of cultures present in Portuguese schools is regarded as an enriching factor in the teaching–learning process. The teacher's role is crucial in ensuring educational equity, as adapting methodologies and assessment tools to the students' educational needs, they provide an ethical and inclusive approach capable of fostering the success of all learners.

As a data collection methodology, we conduct surveys students from several classes as well as the Geography teachers of the Agrupamento de Escolas Fontes Pereira de Melo, using as a basis the following guiding questions: *"What are the main difficulties and perspectives of Geography teachers and foreign students attending Geography classes?"* and *"What can be done to facilitate inclusion?"*.

We also present the methodological adaptations implemented in class 11ºA of the Escola Básica e Secundária Fontes Pereira de Melo, located in the city of Porto. These curricular accommodations, applied at different levels, are consistent with the principles set out in Decree-Law No. 54/2018 of 6 July.

Thus, through Geography, we understand how space, disparities, and diversity are interconnected. Consequently, this investigation promotes respect for a multicultural and inclusive society.

Key-words: integration, geography, inclusive education, multicultural society

Índice de Figuras

FIGURA 1 - LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO AGRUPAMENTO FONTES PEREIRA DE MELO (FONTE: GOOGLE EARTH, 2023.) 35
FIGURA 2- PAÍS DE ORIGEM DOS ALUNOS ESTRANGEIROS DO AEFPM, NO ANO DE 2023/24 36
FIGURA 3- EXEMPLO DE PAISAGENS DO JOGO "FORTNITE" 59

Índice de Tabelas

TABELA 1 - OBJETIVOS PRINCIPAIS DO DECRETO-LEI N.º 54/2018. 31

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Idade dos alunos inquiridos, por sexo. 40
Gráfico 2 - Nacionalidade dos alunos inquiridos 40
Gráfico 3 - Nacionalidade dos pais dos alunos inquiridos 41
Gráfico 4 - Sentimento dos alunos inquiridos quando estão na escola 50
Gráfico 5 - Opinião dos alunos inquiridos face à maior dificuldade dos colegas estrangeiros ao frequentar esta escola 51
Gráfico 6 - Opinião dos alunos inquiridos face àquilo que o professor pode fazer para os alunos com dificuldades linguísticas perceberem melhor a matéria 52
Gráfico 7 - Opinião dos alunos inquiridos face às adaptações que os professores realizam durante as suas aulas 53
Gráfico 8 - Opinião dos alunos inquiridos face aos instrumentos que facilitam a compreensão das temáticas por parte dos alunos estrangeiros 55

Lista de abreviaturas e siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

AEFPM – Agrupamento de Escolas Fontes Pereira de Melo

ASE – Ação Social Escolar

CBD – Central Business District

EBSFPM – Escola Básica e Secundária Fontes Pereira de Melo

EE – Encarregados de Educação

EFA – Educação e Formação de Adultos

ENED – Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento

IPP – Introdução à Prática Profissional

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Plano Educativo Individual

PLNM – Português Língua Não Materna

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UE – União Europeia

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

Introdução

Devido ao desenvolvimento da globalização e dos fluxos migratórios que ocorreram nas últimas décadas, verifica-se um acréscimo do contato de indivíduos com diferentes culturas no trabalho, áreas residenciais e nas escolas. As sociedades deixaram de ser consideradas homogéneas, isto é, os cidadãos não têm todos a mesma religião, etnia e/ou cultura. (Linares, 2011).

Não raras as vezes, aos recém-chegados surgem entraves que advêm da mudança tais como as adversidades de integração e de aceitação, a intolerância, a diferença de culturas e a exclusão social. Estas problemáticas surgem pela interação entre os migrantes - indivíduos com premissas socioeconómicas e culturais diferentes, consoante o seu país de origem e de acolhimento.

A origem dos migrantes tem sofrido alterações nas últimas décadas. Contudo, a população de origem brasileira é a que mais se destaca, seguida da população de países como o Reino Unido, Cabo Verde, os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), Nepal, Bangladesh. Destacam-se também os migrantes da Europa de Leste, de países como a Ucrânia e Roménia (Pordata, 2024).

Recentemente, devido aos movimentos migratórios, a população portuguesa tem registado grandes alterações, sobretudo na sua constituição demográfica, social e económica. Com isto, verifica-se um enriquecimento da diversidade cultural e étnico, em Portugal.

Assim sendo, se em Portugal a Educação é um direito de todos os cidadãos e a Constituição da República Portuguesa (artigos 73.º e 74.º), conjuntamente com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), determinam a equidade e a igualdade no acesso ao sistema educativo, então é imprescindível que se desenvolvam os mecanismos de ordem social que garantam esse acesso a qualquer cidadão, em particular entre a população mais carenciada ou desfavorecida.

Deste modo, as instituições de ensino deverão ser locais que promovem o processo educativo contínuo que, cada vez mais se assume como "um processo cultural em que a relação educativa depende dos tipos de cultura" (Peres, 2000, p.42), então a escola e a educação têm de acompanhar e adaptar-se a estas mudanças. Dito de outra forma, é imperativo que o sistema educativo respeite e entenda a multiculturalidade, que nada mais é que uma "constatação de uma realidade social, grupos de diferentes origens e culturas que vivem na mesma sociedade." (Brito, 2008, p.17).

De facto, a educação escolar é um poderoso mecanismo que possibilita a todos os cidadãos a integração integral na sociedade pois "É direito da criança e do adulto, da mulher e do homem, seja qual for a sua capacidade física e mental, a sua condição e situação. É direito dos brancos, dos pretos, dos mestiços e dos amarelos, dos pobres e dos ricos, dos emigrantes, dos refugiados, dos presos etc. É direito das populações indígenas e de todas as minorias" (Reis Monteiro, 2003, p. 763).

A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED, 2018), surge através do debate e da reflexão motivada por entidades públicas e pela sociedade civil, tendo como princípios a formação e educação de sociedades mais "justas, solidárias, inclusivas, sustentáveis e pacíficas" (p.16). Assim, é crucial que se continue a apoiar quem acolhe a população mais vulnerável, bem como as famílias acolhidas numa nova realidade, tendo em mente o respeito pelos direitos e deveres de toda a população.

As escolas portuguesas têm vindo a receber cada vez mais alunos estrangeiros, consequência também do aumento da população, importante evidência que explica o retorno de uma cultura de inclusão e respeito pela diferença. As instituições de ensino estão, progressivamente, a tornar-se escolas multiculturais onde a necessidade de promoção de valores pluralistas deve ser imperativa.

Com o surgimento do Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, o papel da escola foi alterado, surgindo como um eixo de orientação das escolas para encararem os benefícios da diversidade dos seus alunos, albergando formas de trabalhar com essas diferenças. Para isso, é necessário adaptar e adequar os processos de aprendizagens às

características individuais de cada aluno, não esquecendo da sua participação ativa na comunidade escolar e tudo o que isso implica.

Deste modo, esta temática está implícita em todas as disciplinas presentes no plano curricular, mas salientamos o papel para a Geografia e a forma como a ensinamos. Sendo a Geografia uma disciplina tão ampla ao nível de temáticas, a adaptação das metodologias utilizadas pode ser bastante variada e inclusiva, na medida em que ao explorarmos diferentes recursos, conseguimos a captação e a adaptação dos alunos estrangeiros.

O presente relatório desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada, no 2ºAno de Mestrado de Ensino de Geografia, na Escola Básica e Secundária Fontes Pereira de Melo (EBSFPM), está repartido em cinco capítulos. No primeiro, é desenvolvido o suporte teórico da temática de investigação-ação, apresentando-se uma literatura de referência no campo do ensino inclusivo, sucedendo com a caracterização do contexto que ocorreu a investigação-ação. O terceiro capítulo aborda a metodologia aplicada, bem como os instrumentos de recolha de informação (entrevistas aos professores de Geografia, questionários aos alunos). De seguida, é explicitada a compreensão e exploração dos dados e dos resultados obtidos. Por fim, no quinto capítulo, expõem-se as práticas inclusivas decorridas nas aulas de Geografia, tal como a interpretação dos feedbacks obtidos.

Para a formulação das questões de partida tivemos em conta o grande número de crianças e jovens oriundas de diversos países que frequentam na EBSFPM. Portanto, o grande objetivo desta investigação passa por entender melhor se a comunidade escolar aplica práticas inclusivas, tendo em conta as principais questões de partida:

- Quais as dificuldades e perspetivas dos professores de geografia e dos alunos estrangeiros que frequentam as aulas de Geografia?
- O que fazer para agilizar a inclusão?

Os objetivos que guiaram a investigação-ação foram:

- Identificar as metodologias utilizadas para a construção de uma Escola Inclusiva;
- Ensinar metodologias e estratégias que promovam a inclusão e o sucesso dos alunos estrangeiros durante as aulas de Geografia.
- Identificar os desafios que surgem num ambiente de sala de aula inclusivo;

1. Revisão de Literatura

1.1. Exclusão Social e Escolar

A Exclusão Social é um conceito bastante atual, que afeta todas as comunidades, independemente da sua origem cultural. Este fenómeno ocorre quando estes individuos não têm a possibilidade de exercer o seu papel de cidadão no país de acolhimento. Como consequência, esta população fica mais vulnerável e impedida de pertencer na vida quotidiana.

O conceito de Exclusão Social manifesta-se com a "agudização das desigualdades resultando numa (…) oposição entre aqueles que efetivamente mobilizam os seus recursos no sentido de uma participação social plena e aqueles que, por falta desses mesmos recursos." (Rodrigues et al. 1999, p.64). Este conceito relaciona-se com a desvinculação entre os distintos membros da sociedade e acarreta malefícios variados para um determinado grupo social, sendo o fenómeno contrário ao conceito de Inclusão Social. Assim, a exclusão escolar fortalece a exclusão social. É sabido que as condições mais fragilizadas, têm consequências diretas no sucesso escolar dos alunos. Ora, se o insucesso escolar e o abandono são realidades que têm de ser combatidas, então a escola tem de acarretar os atos de discriminação, estigmatização e marginalização, que levam à exclusão dos seus alunos. Não raras as vezes, é a própria pressão escolar que promove a discriminação – note-se que por exemplo, a catalogação de alunos identificados como problemáticos e/ou em risco provoca o afastamento e o distanciamento, sendo bastante prejudicial para a construção de uma escola inclusiva (Azevedo, 2024).

É a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que determina no seu artigo 7.º que "Todos têm direito a uma proteção igual contra qualquer discriminação". Ou seja, são cruciais o auxílio e a intervenção das instituições de ensino sobre esta matéria, cruzando condições para que os jovens migrantes, bem como as suas famílias sejam acolhidos, em igualdade de circunstância com todos os cidadãos. Uma das primeiras ações da escola passa pelo ensino da língua portuguesa,

o que proporcionará uma melhor integração com os restantes estudantes, com a sociedade que os acolhe e, futuramente, com a sua entrada no mercado de trabalho.

Se os sistemas educativos adotarem políticas e medidas eficazes ao nível da integração dos estrangeiros, o sucesso destes alunos fica facilitado. É evidente que estas medidas têm de ser multifacetadas, tendo em conta outros aspetos para além da educação, sendo elas medidas relacionadas com a saúde, habitação, emprego, entre outras. De facto, o bem-estar físico, emocional e mental dos alunos tem repercussão na sua aptidão para estabelecer laços sólidos e duradouros, bem como para fortalecer a motivação que é um aspeto essencial para a aprendizagem e a obtenção de resultados escolares satisfatórios. Os descendentes necessitam sentir-se respeitados e aceites pelos pares, contribuindo assim para o aumento da sua motivação e autoconfiança, bem como na diminuição dos aspetos negativos que surgem no decorrer deste processo, como é o caso da ansiedade. O sentimento de pertença é particularmente relevante para a integração no contexto escolar, bem como para potencializar o sucesso académico (Comissão Europeia, 2018).

1.2. Integração *vs* Inclusão

Os termos integração e inclusão são muitas vezes confundidos, por assentarem em paradigmas bastante semelhantes.

Quando falamos na integração de alunos estrangeiros é necessário salientar o papel dos professores e das restantes pessoas envolvidas na comunidade escolar, pois são estas que lidam com as suas necessidades educativas.

Ao trabalhar e satisfazer estes dois tipos de necessidades, está a contribuir-se para o desenvolvimento de competências a nível educativo e social, de alta qualidade, promovendo capacidades cognitivas e pessoais para atingirem as suas ambições e, portanto, serem capazes de, futuramente, contribuir para a melhoria do tecido económico e social do país que os acolheu. Sendo verdadeiras estas premissas, os professores de vários países da União Europeia (UE) afirmam e reconhecem a dificuldade que advém de salas de aula multiculturais pois é necessário que os

docentes detenham competências mais sólidas para encarar e trabalhar com esta diversidade, o que remete para a pertinência da formação docente, de forma adicionar qualidade, superando as dificuldades de uma sala de aula multicultural e diversificada (Comissão Europeia, 2018).

Assim, o conceito de integração é aplicado para "descrever e caracterizar a entrada, a socialização e a participação dos imigrantes numa sociedade" (Rodrigues, 2009, p.6). Deste modo, segundo Peres (2011, p.22), o significado do termo é concebido como um "processo em que os indivíduos ou grupos minoritários se incorporam e compartilham as mesmas estruturas sociais, promovendo o respeito mútuo pelas identidades pessoais e culturais de cada um.". Por outras palavras, entendemos que o termo integração consiste num processo de adaptação, aceitação e de interação, que abrange os imigrantes (de diversas gerações) e a população do país de acolhimento.

Numa perspetiva mais abrangente, pode admitir-se que a inclusão deva ser praticada com, e para todos, procurando modificar e adaptar as instituições de ensino de modo a garantir que todos os alunos acedam, de forma igualitária e equitativa, às oportunidades e ao sucesso escolar, sentindo-se parte da comunidade.

Desta forma, para chegarmos ao patamar da inclusão não basta haver uma integração funcional, social, comunitária e física, bem como uma aceitação das pessoas migrantes. As especificidades individuais têm de ser identificadas, de modo que as instituições de ensino disponham de condições para que todos os alunos acedam a recursos que a comunidade desenvolve e oferece, tendo em conta a sua autonomia pessoal. O sentimento de pertença à escola é imperativo, e a ela deve importar-se a responsabilidade por todo este processo.

Portanto, o processo de inclusão pressupõe "um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática" (Leitão, 2010, p.1).

Devido à dificuldade de definição do conceito de inclusão, as interpretações deste processo levam, recorrentemente, a práticas inclusivas isoladas. Porém, não havendo uma verdadeira alteração das práticas de ensino, este processo fica fragilizado e incompleto. Em geral, entendemos que para haver inclusão deverá existir primeiro a integração.

1.3. Educação Inclusiva

O termo Educação Inclusiva surgiu como mote na Conferência Mundial sobre a Educação para Necessidades Especiais, realizada em 1994, pela UNESCO. Nesta conferência foi defendido que as escolas regulares com doutrinas inclusivas concebem "o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo educação para todos" (Ainscow, 2009, p.12).

As diretrizes aí discutidas, não serviram exclusivamente para orientar os líderes mundiais a prestarem atenção para as políticas educativas direcionadas para os alunos NEE, mas também para todos, de forma a priorizar o direito à igualdade de oportunidades, ou seja, ter em atenção "o respeito pelas diferenças individuais e uma educação de qualidade para todos (…) "(Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009, p.13).

Não existe uma única definição para o conceito de aluno Migrante, porém, segundo o relatório da Comissão Europeia para a Integração de aluno de Origem Migrante (2018):

> São as crianças e jovens migrantes recém-chegados, de primeira geração, de segunda geração ou que regressam. As razões que os terão levado a emigrar (económicas ou políticas, por exemplo) podem variar, tal como o seu estatuto legal – podem ser cidadãos, residentes, requerentes de asilo, refugiados, menores não acompanhados ou migrantes em situação irregular. A extensão da sua permanência no país anfitrião pode ser curta ou longa e podem ter, ou não, o direito de participar no sistema de educação formal do país anfitrião. A definição abrange crianças e jovens migrantes de países internos e externos à

UE, mas o relatório exclui as minorias étnicas que vivem no país anfitrião há mais de duas gerações (Comissão Europeia, 2018, p.29).

De acordo com o Relatório da Comissão Europeia (2018), é possível distinguir três tipos de desafios/entraves:

1. Resultantes do processo de migração (aprender uma nova língua, deixar o país natal, novas rotinas, novas regras), que dificultam o processo de aculturação e o bem-estar desses alunos.
2. Conjuntura socioeconómica e políticas gerais (políticas de acesso aos sistemas educativos; promoção da inclusão e integração, igualdade e equidade a nível político e escolar).
3. Participação dos alunos processo educativo (especificidade do currículo que não tem em conta as questões emocionais e sociais; oferta linguística; insuficiente apoio à aprendizagem; professores sem formação e/ou sem apoio para lidar com a diversidade da sala de aula).
4. Ausência de informação dos estabelecimentos de ensino no que diz respeito ao percurso escolar e não escolar (saúde, emocional, …), na chegada destes alunos.
5. Insuficiente colaboração casa-escola.

Na maioria dos países europeus, de acordo com o Inquérito PISA 2015 (OCDE), o número de alunos migrantes com um desempenho insatisfatório ultrapassa o dos nativos, independentemente de se ter em conta a variável relativa ao estatuto socioeconómico.

Uma das principais problemáticas no que diz respeito à integração destes alunos passa pela questão institucional. Isto é, o ano de escolaridade que frequentavam no seu país de origem, raramente é equivalente ao mesmo, no país de acolhimento.

Outra contrariedade é a questão da língua que se revela a "principal fonte de dificuldade de aprendizagem para os alunos de minorias, sejas pelo domínio do

português, em resultado de terem como língua materna outro idioma, seja por dificuldades que se prendem mais com a pronúncia ou a incorreta utilização" (Milagre & Trigo-Santos, 2001, pp.27-28). A língua é considerada a ferramenta primordial para a integração na comunidade escolar, bem como das suas práticas. (Limares, 2011). O domínio da língua portuguesa facilitará a comunicação com os outros, mas também a sua integração na sociedade e futuramente no mercado de trabalho.

Posteriormente, com a criação da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, aprovada em 2015, surgiram os 17 objetivos e 169 metas a atingir. Destes salientamos o 4º objetivo que destaca a importância de "garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos".

É segundo estas diretrizes que, em Portugal, surge o Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, que aborda medidas que vão ao encontro do que é uma "escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de formação facilitadoras da sua plena inclusão social" (introdução do Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho).

No entanto, a maioria das vezes que o conceito de Educação Inclusiva surge, associa-se a crianças portadoras de algum tipo de défice cognitivo ou de algum tipo de deficiência (Booth & Ainscow, 2002, p.5). Por essa razão, é de extrema relevância compreender que a inclusão deve ser entendida "como um processo para responder à diversidade das necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, aumentando a participação nas aprendizagens, nas culturas e nas comunidades, reduzindo e eliminando a exclusão da educação ou dentro desta" (UNESCO, 2009, p.7-9 citado em Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009, p.13). Ainda neste documento, a UNESCO (2009) manifesta que a "Educação Inclusiva é o processo de fortalecimento da capacidade do sistema de ensino para chegara a todos os alunos (…)".

A Educação Inclusiva deve ter como princípio “oferecer igualdade de oportunidades a todos os alunos, oferecendo uma formação básica e polivalente para todos” (Botas, 2017, p.43). Portanto, a abordagem ao tema da inclusão denota a crença na mudança, exigindo o desenvolvimento “contínuo (…) da aprendizagem e da participação de todos os alunos”, paradigma a adotar por todas as instituições de ensino (Booth & Ainscow, 2002, p.7).

Neste contexto, uma escola inclusiva, será aquela que abandona os resultados tradicionais de ensino, adotando um novo modelo, “onde a igualdade de oportunidades e participação, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda estão subjacentes a todas as práticas educativas.” (Ainscow, 2009, p.15). Em linha com esta ideia, ao ensinarmos e valorizarmos as culturas e as línguas existentes na nossa sala de aula, tendo em conta a identidade própria dos aluno(s) estrangeiro(s), permitimos que se crie as circunstâncias necessárias para que todos aprendam de forma conjunta.

É crucial que ocorra a modernização do ensino, que os professores, estando na linha da frente no processo de ensino-aprendizagem, aperfeiçoem e revolucionem as suas práticas de ensino, que permitem “um ensino de qualidade para todos os alunos, de modo a podemos construir “uma sociedade inclusiva que proporciona uma educação adequada a todas as crianças” (Botas, 2017, p.43).

A influência de “criar culturas inclusivas”, abordada pelos autores Booth & Ainscow (2002), determina que os princípios de inclusão sejam praticados por toda a comunidade, pois a implementação destas alterações requer a dedicação de todos que estejam envolvidos neste processo, bem como as alterações nos princípios e valores da escola, ou seja, na cultura da escola. Dito de outra forma, as instituições de ensino devem apostar no “respeito pela diferença e pela diversidade” (Botas & Moreira, 2015, p. 54).

1.4. A Inclusão na Legislação Portuguesa

Uma década separa dois Decretos-Lei que abordam mais diretamente o tema que aqui nos interessa: Decreto-Lei nº3/2008 e Decreto-Lei nº54/2018.

O Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, determinava as valências especializadas que se enquadram na educação desde o pré-escolar até ao ensino secundário, englobando tanto o setor público e o setor privado, como o cooperativo. Todo o processo visava a elaboração de condições que adaptam o "processo educativo", mas apenas direcionado para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), ou seja, "alunos com limitações significativas ao nível de atividade e da participação (…)" em vários níveis de vida, que se transformam em dificuldades continuadas em diversos graus, sendo eles a comunicação, mobilidade, aprendizagem, autonomia, da participação social e do relacionamento interpessoal (DL nº3/2008, p.3).

É evidente que a educação especial tem como propósitos a inclusão social e educativa, a autonomia, a estabilidade emocional, o acesso à aprendizagem e o êxito no seu processo educativo. Para além disso, aborda a necessidade de promover a igualdade de oportunidades, o seu preparo para a continuidade de estudos, bem como para a vida pós-escolar e/ou profissional.

Este tipo de educação tem em conta "os princípios de justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos, da participação dos pais e da confidencialidade da informação". (DL nº3/2008, p.4).

Todos os estabelecimentos de ensino, de qualquer tipologia e de qualquer grau de escolaridade tinham, portanto, a incumbência de aceitar a matrícula ou a inscrição destas crianças e jovens com NEE, que usufruíam de prioridade na matrícula e o direito a frequentar os estabelecimentos de ensino, nos mesmos modos das restantes crianças/jovens, devendo sempre ter em conta a sua singularidade e programas educativos adequados.

Os pais e/ou encarregados de educação (EE) detinham o direito e o dever de se envolver ativamente em todo o processo construtivo de uma educação especial, sendo possível aceder a toda a informação que conste no processo educativo. Caso os EE não exercessem os seus deveres, a escola deveria assumir as respostas educativas apropriadas, em função das necessidades educativas presentes.

Após 10 anos, de acordo com o Relatório da Comissão Europeia (2018), nas escolas onde existe uma grande percentagem de alunos que não têm o domínio da língua do país de acolhimento, a participação dos EE na vida escolar dos alunos é mais fragilizada, ou seja, são pouco ativos no processo educativo.

Ao referenciar um aluno com NEE, o Conselho Executivo prescrevia ao Departamento de Educação Especial e ao Serviço de Psicologia, um relatório técnico-pedagógico. Neste relatório eram assinalados os motivos que validam as NEE do aluno e a sua tipologia. É importante salientar que estes relatórios integravam os resultados subsequentes dos processos avaliativos, trazendo como referência a "Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial da Saúde", à qual recorriam para a estruturação do Programa Educativo Individual (PEI) (DL nº3/2008, p.7). O PEI é um documento "que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação", documentando as necessidades educativas especiais do aluno, fundamentada na avaliação e observação de sala de aula, bem como nos relatórios complementares. (DL nº3/2008, p.8).

O ajustamento do processo de ensino e aprendizagem incluía medidas educativas que têm em vista a promoção da participação e aprendizagem dos alunos com NEE, tendo como exemplos:

a) Apoio pedagógico personalizado;
b) Adequações curriculares individuais,
c) Adequações no processo de matrícula;
d) Adequações no processo de avaliação;
e) Currículo específico individual;
f) Tecnologias de apoio

Estas medidas podiam "ser aplicadas cumulativamente, com exceção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si" (DL nº3/2008, p.12). Para a aplicação de todas estas medidas era pressuposto o planeamento de atividades e estratégias que se destinam ao apoio especializado aos alunos que abrangiam este processo.

Assim, surgiu o termo currículo específico individual que se refere às alterações no currículo comum, sendo direcionado para o contexto de vida, ou seja, para a organização do processo de transição para a vida pós-escolar, por intermédio da aprovação do Conselho de docentes ou Conselho de Turma.

O Decreto-Lei nº3/2018, de 7 de janeiro, foi revogado pelo Decreto de Lei nº54/2018, de 6 de junho, o qual vem determinar as normas e os princípios para assegurar a educação inclusiva, tendo como eixo a diversidade das potencialidades e das carências de todos, ou seja, "(…) cada escola tem de reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada um (…)" (Decreto-Lei nº54/2018, p. 1). Dito de outra forma, reconhecesse a riqueza da diversidade e o respeito da escola pela diferença.

Com estas mudanças, distingue-se medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, recursos específicos para cada aluno e áreas curriculares especificas, abrangendo os diversos níveis de ensino e designando as definições para obtermos as "adaptações curriculares significativas" e "acomodações curriculares".

Apesar dos princípios que servem como base para tratarmos de uma educação inclusiva passam pela equidade, personalização, autodeterminação, flexibilidade, educabilidade universal e, por fim, o envolvimento parental. Os EE, tal como no decreto-lei revogado, têm o dever de participar nas diretrizes de atuação para a inclusão, bem como nos recursos de apoio especializado e nos níveis das medidas de suporte à aprendizagem.

Estas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão consistem num processo que envolve uma equipa multidisciplinar, a participação dos EE, dando lugar, tal como o Decreto-Lei anterior, a um relatório técnico-pedagógico.

Assim, este programa educativo individual é delineado para alunos que carecem de adaptações relevantes e concretas, baseando-se os "(…) modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas (…)" (Decreto-Lei nº54/2018, p. 2).

O principal objetivo do Decreto-Lei nº54/2018 passa pela criação de normas e princípios que sustentem uma educação inclusiva, considerando a diversidade das necessidades, bem como das potencialidades dos alunos.

Tabela 1 - Objetivos principais do Decreto-Lei n.º 54/2018: promoção da educação inclusiva

1. Assegurar uma resposta educativa pertinente a todos os alunos, abstraindo-se das suas conjunturas sociais e pessoais, proporcionando o alcance de um nível formação educacional que conceba a sua inclusão social.
2. Efetivar uma educação inclusiva que vá de encontro às suas expectativas, necessidades e potencialidades, no decorrer de um projeto educativo plural, que proporcione um sentimento de pertença e equidade.
3. Expandir a participação de todos os alunos na vida escolar e nos processos de aprendizagem.
4. Atender à diversidade de potencialidades e necessidades dos alunos, adequando os processos de ensino às suas particularidades individuais, criando recursos para que todos participem na vida da comunidade educativa.
5. Ampliar a autonomia das escolas e dos professores, na definição de estratégias e na diversificação do currículo do aluno.
6. Enaltecer as diferentes ofertas de formação e educação, criando cenários para que os estabelecimentos de ensino superem as contrariedades do currículo, bem como das suas aprendizagens.
7. Estipular princípios e normas que garantam a inclusão (medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, áreas curriculares específicas e recursos a mobilizar).
8. Desenvolver os princípios orientadores da educação inclusiva.
9. Robustecer o papel dos pais e/ou encarregados de educação, incumbindo-lhes direitos e deveres que envolvam o processo educativos.

As medidas de suporte à aprendizagem, referidas anteriormente, estão estruturadas em três diferentes níveis de intervenção, sendo elas as medidas universais, seletivas e as adicionais.

Neste Decreto-lei identificam-se medidas universais (soluções educativas) para todos os alunos, que incluem as acomodações curriculares, a diferenciação pedagógica, o enriquecimento curricular e o incentivo para o comportamento pró-social (artigo 8.º). Já, as medidas seletivas são implementadas com o intuito de colmatar as aprendizagens não atendidas pelas medidas universais. Deste modo, servem como suporte das medidas universais pois incluem adaptações curriculares não significativas, percursos curriculares diferenciados, apoio tutorial e psicopedagógico, entre outros exemplos (artigo 9.º).

Finalmente, a medidas adicionais destinam-se a reparar as dificuldades persistentes na interação, comunicação, aprendizagem ou cognição, requerendo recursos de apoio mais especializado. Este tipo de medidas englobam o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino, a promoção de competências de autonomia pessoas e social, entre outras (artigo 10.º).

É importante salientar que a concretização destas medidas implica a avaliação e monotorização da efetividade das intervenções, com a participação dos docentes, pais e/ou EE e técnicos especializados.

Cabe ainda esclarecer que, por "acomodações curriculares", se deve entender as medidas de gestão curricular que concedem a diversificação de estratégias e metodologias utilizadas durante a sala de aula, onde possam ser alterados os instrumentos de avaliação e feitas pequenas alterações no currículo, motivando para o sucesso educativo.

Já as "adaptações curriculares significativas", sendo também consideradas medidas de gestão curricular, têm repercussão nas aprendizagens esperadas nos documentos curriculares. Assim, são estabelecidos objetivos globais, ao nível dos conhecimentos a alcançar, bem como das competências a aprimorar, sejam elas a autonomia, desenvolvimento pessoas e relacionamento interpessoal, pois "Nesta

incerteza quanto ao futuro, (…), é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos." (Decreto-Lei nº54/2018, p. 11).

A responsabilidade pela efetivação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pertence aos profissionais escolares (artigo 20.º). A concretização destas medidas dá-se em todos os percursos e modalidades de ensino, legitimando a igualdade de acesso e oportunidades no processo educativo.

Em síntese, os dois DL incidem sobre a temática da educação inclusiva, apresentando pontos em que se assemelham e outros que divergem. As principais similaridades passam pela essência da educação inclusiva, destacando a sua importância, pois certificam que todos os alunos obtenham o acesso à educação, divergindo no universo alvo: o Decreto-Lei nº3/2008 destinando-se a alunos com NEE, não sendo tão abrangente que o seu substituto, que engloba todos os alunos que necessitem, por diversas casualidades, de iniciarem um processo educativo adaptado. De igual modo, ambos referem a existência de um Plano Educativo Individual, embora o Decreto-Lei nº54/2018, determine um programa de ação estabelecido por resultados que desejam atingir, ou seja, metas.

A revogação do Decreto-Lei nº3/2008 revelou-se, portanto, crucial para englobar todos os alunos que necessitem de adequações no seu currículo escolar: um focava-se, somente, na educação especial e o outro foca-se em criar uma "escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens e a operacionalização do perfil de competências (…) para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida (…)" (Decreto-Lei nº54/2018, p. 11).

2. Metodologia: Objeto e Amostra

2.1. Caracterização do Agrupamento

A Escola Básica e Secundária de Fontes Pereira de Melo (EBSFPM) localiza-se na Rua O Primeiro de Janeiro (Porto), próxima ao Estádio do Futebol Clube Boavista. Esta escola foi inaugurada a 4 de novembro de 1968, sediada ainda na Rua do Breiner nº164 (Cedofeita, Porto), tendo regime diurno e noturno. O seu patrono, António Maria Fontes Pereira de Melo (1818–1887), foi um dos principais promotores da política de "Fontismo" (Agrupamento de Escolas Fontes Pereira de Melo, s.d.). Só no ano letivo 1987/1988 mudou para as novas instalações, situada na freguesia de Ramalde, onde já funcionava o ensino unificado/secundário e, no seguinte ano letivo (1989/1990), passou a integrar novos cursos Técnico-Profissionais que incidiam sobre as áreas da Eletrónica, Mecânica e Informática (Agrupamento de Escolas Fontes Pereira de Melo, s.d.).

A partir do ano 2000, a escola alargou a sua oferta formativa, inicialmente com Cursos de Educação e Formação de nível básico, depois com cursos de Educação e Formação de nível secundário e, a partir do ano letivo 2004-2005, com os Cursos Profissionais. No final do ano letivo de 2011/2012 foi criado o Agrupamento de Escolas Fontes Pereira de Melo, integrando o Agrupamento Vertical Maria Lamas, que constituía as escolas de ensino básico Maria Lamas, Caramila, Castelos e Padre Américo (Fig. 1). Já no ano letivo de 2009-2010, ocorreram profundas obras de remodelação ao nível dos quatro blocos de salas de aula, sendo o edifício principal redimensionado e construído de raiz (Agrupamento de Escolas Fontes Pereira de Melo, s.d.)



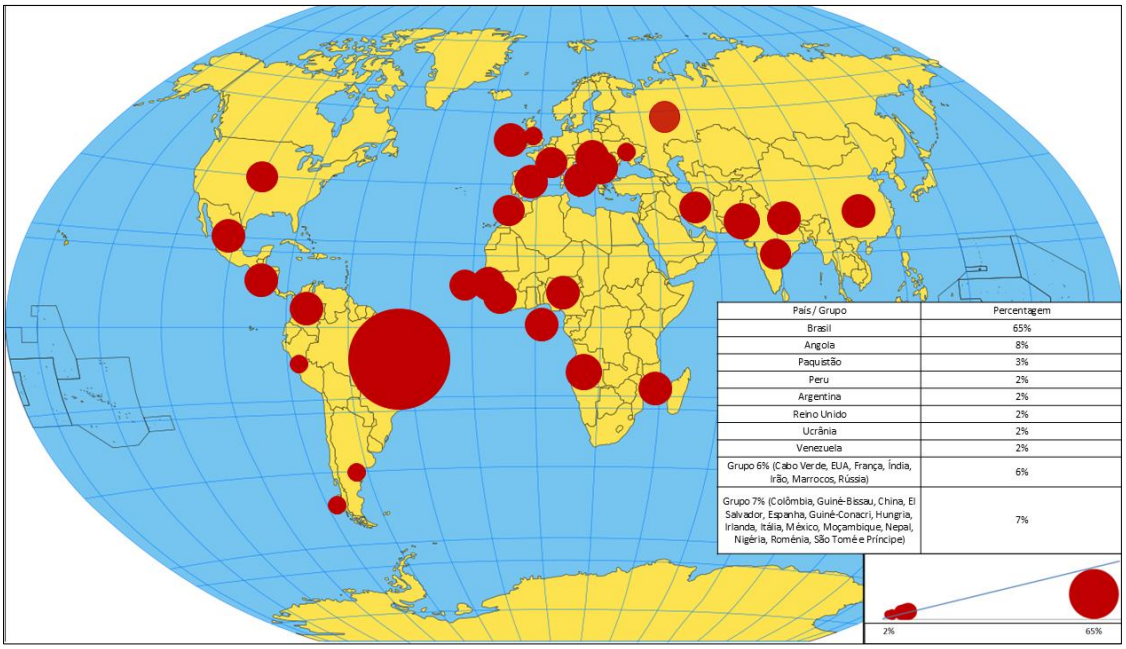
Figura 1 - Localização das Escolas do Agrupamento Fontes Pereira de Melo (Fonte: Google Earth, 2023.)

O ano letivo escolar está dividido em três períodos. No que diz respeito às aulas, estão divididas em blocos temporais de cem ou cinquenta minutos, tendo as turmas de 11ºano uma carga horária semanal da disciplina de Geografia A de seis horas e a turma de 12ºano de três horas.

2.2. Caracterização das Turmas

Portugal, por conta das mudanças de natureza estrutural, tornou-se "num país de emigrantes e de imigrantes" (Linares, 2011, p.5), sendo que, no AEFPM é notória a variedade de nacionalidades e culturas existentes (Fig.2), não sendo a exceção na realidade existente nos agrupamentos de escola de todo o país. De facto, no AEFPM, 14% dos estudantes são de origem estrangeira, representando, portanto, diversas culturas e origens geográficas.

Existem 254 alunos de várias nacionalidades, sendo 165 (65% do total de estrangeiros) oriundos do Brasil. É de salientar que existe uma grande representatividade de angolanos, cerca de 8%, e do Paquistão 3% (Fig.2).



País / Grupo	Percentagem
Brasil	65%
Angola	8%
Paquistão	3%
Peru	2%
Argentina	2%
Reino Unido	2%
Ucrânia	2%
Venezuela	2%
Grupo 6% (Cabo Verde, EUA, França, Índia, Irão, Marrocos, Rússia)	6%
Grupo 7% (Colômbia, Guiné-Bissau, China, El Salvador, Espanha, Guiné-Conacri, Hungria, Irlanda, Itália, México, Moçambique, Nepal, Nigéria, Roménia, São Tomé e Príncipe)	7%

Figura 2- País de origem dos alunos estrangeiros do AEFPM, no ano de 2023/24.

A turma 11A é constituída por dezassete alunos, sendo dez do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quinze e os vinte anos. Destes, apenas três beneficiam da Ação Social Escolar (ASE), referente a auxílios económicos como é o caso de apoios na alimentação e materiais escolares.

Relativamente ao ano letivo anterior (2022/2023) a grande maioria já frequentava este estabelecimento escolar, sendo exceção um aluno proveniente da Escola Inês de Castro, localizada em Vila Nova de Gaia.

De acordo com os dados fornecidos pela diretora de turma do 11A, as médias do aproveitamento escolar variam entre 10,29 (Satisfaz) e 18 (Muito Bom). É importante salientar que na turma existem três alunos que estão inseridos em Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na escola, visto que conciliam o sucesso escolar, com o sucesso desportivo (Voleibol e Futebol).

No que diz respeito às dificuldades e ao comportamento da turma, de um modo geral, os alunos são faladores e distraídos, pouco trabalhadores, salvo raras exceções que aprendem com bastante facilidade os conteúdos lecionados, sendo bastante responsáveis. Existem casos de atitudes inconvenientes, por vezes justificados pela ausência de retaguarda familiar. Os problemas de falta de concentração e de participação são geralmente ultrapassados quando os alunos são estimulados e incentivados a participar ativamente no decorrer da aula.

Já a turma 11ºB é constituída por treze alunos, sendo seis do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre dezasseis anos e dezoito anos. Destes quatro beneficiam da ASE, tendo dois o escalão A e dois o escalão B. Quanto às suas origens, esta turma apresenta uma menor variedade de nacionalidades em comparação com a turma 11A, onde onze são de nacionalidade portuguesa e apenas dois de nacionalidade brasileira. É de salientar que dos onze portugueses, dois deles têm pais com origem cabo-verdiana e alemã.

No que diz respeito ao ano letivo anterior (2022/2023) a grande maioria dos alunos já frequentava a ESFPM, sendo exceção dois que frequentavam o Liceu Garcia de Orta. Nesta turma não há repetentes, apenas uma que já frequentou o 11º ano, mas num curso profissional. Porém, num número significativamente menor em comparação com a turma 11A, existem três alunos com disciplinas em atraso ou com resultados negativos.

De acordo com os dados fornecidos pela diretora de turma do 11ºB o aproveitamento dos alunos, sete enquadram-se no nível satisfaz e quatro no nível bom. Quanto às observações recolhidas pelos docentes, podemos concluir que a turma revela ter poucas problemáticas, sendo as mais recorrentes as chegadas de atraso à sala de aula e a falta de empenho, bem como o não aproveitamento das suas capacidades ao nível escolar, ou seja, uma turma calma, pouco participativa no decorrer das aulas.

A caracterização da turma 12A encontra-se bastante incompleta, visto que não recebemos as informações do respetivo Diretor de Turma necessárias para realizar

uma caracterização completar. Como tal, a Professora Orientadora caracterizou-os, tendo em consideração ter sido professora de geografia desta turma no ano letivo anterior (2022/2023).

Assim sendo, a turma do 12A é constituída por 26 alunos, sendo dezasseis raparigas e dez rapazes. Destes, só um tem nacionalidade indiana, e os restantes têm nacionalidade portuguesa. De acordo com as informações facultadas, o aluno de origem indiana, começou a frequentar a ESFPM em janeiro do ano letivo passado (2022/2023), sendo o único repetente.

A maioria dos rapazes estão integrados em atividades fora do contexto escolar. A atividade desportiva que quase todos os rapazes integram é o futebol. O seu desinteresse pela escola é nítido, sendo justificado pelo seu foco na atividade desportiva.

Quanto as raparigas, têm um comportamento mais exemplar que os rapazes, ou sejam uma postura mais disciplinada e ajustada às normas escolares, porém, o desinteresse pela escola é o mesmo. Ambos estão apenas a frequentar a escola não por vontade própria, mas porque têm de cumprir a escolaridade obrigatória.

Um problema identificado pela professora foi o facto de ser uma turma bastante numerosa, o que implica o redobrar da atenção quando é pedido para realizar tarefas, visto que se não houver um controlo apertado e uma insistência da docente para as cumprir, acabem por não ser realizadas.

Toda esta realidade é suportada e demonstrada pelos resultados obtidos pela turma nos vários momentos de avaliação propostos, que são medianamente baixos, mas positivos.

2.3. Metodologias de Recolha de Informação

Como forma de recolher os dados que permitem realizar esta investigação-ação, respondendo aos objetivos, bem como às questões de partida propostas definimos utilizar um conjunto de técnicas e instrumentos de investigação.

A revisão de literatura constitui uma parte essencial do processo de investigação pois ao debruçamo-nos sobre a temática, compreendemos como ela é a abordada nos estudos mais recentes. Isto facilita a contextualização e a identificação dos conceitos e teorias que o estudo se baseia (Arcadinho & Costa, 2020).

Numa primeira fase, utilizamos os dados recolhidos na Secretaria: tanto a origem de todos os alunos da EBSFPM, bem como a nacionalidades e as suas atividades profissionais.

Para introduzir maior coerência nos resultados que foram tratados estatisticamente, realizamos entrevistas informais, complementadas com a observação direta durante as aulas assistidas e lecionadas, uma vez que as entrevistas são consideradas uma das técnicas mais comuns e mais relevantes no estudo e compreensão do Homem (Aires, 2015). Através destas entrevistas e da observação direta, conseguimos compilar informações sobre os alunos, bem como as suas reações e opiniões.

Relativamente a amostra, apenas 49 do universo de 57 alunos inquiridos, pertencentes as três turmas que lecionamos (11ºA, 11ºB e 12ºA), responderam ao questionário. As suas respostas irão auxiliar-nos na compressão de determinados aspetos específicos relacionados com a temática investigada, pois mediante a aplicação deste questionário, entendemos a perceção que os alunos inquiridos têm sobre a Inclusão. A maioria dos alunos inquiridos eram do sexo feminino, representadas por trinta raparigas (61%) e dezanove eram do sexo masculino (39%). No que diz respeito à faixa etária dos inquiridos, a mesma está compreendida entre os 15 e os 20 anos, sendo a maioria com 16 anos (41%), sucedendo-se os alunos com 17 anos, (31%) e apenas uma aluna com 15 anos (2%). É de salientar que existem alunos que têm idades igual ou superior a 18 anos, duas alunas com 20 anos (4%) e 11 alunos com 18 anos (22%) (Gráfico 1).

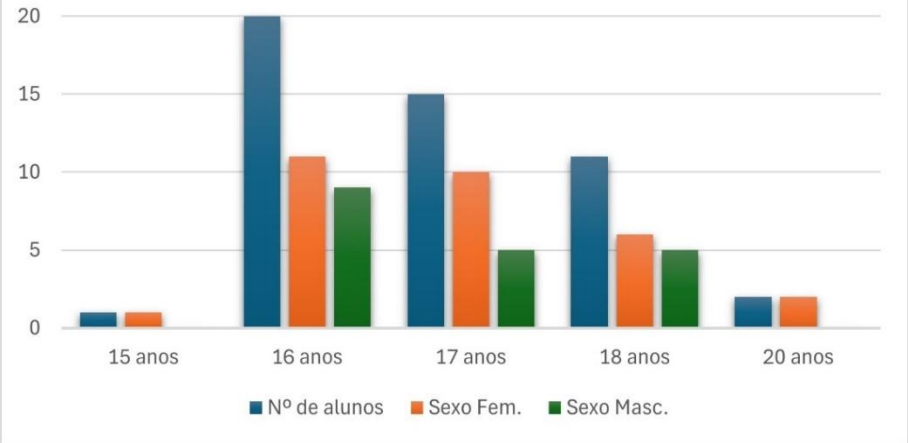


Gráfico 1 - Idade dos alunos inquiridos, por sexo.

Relativamente à origem dos alunos inquiridos, observamos que é dominante a nacionalidade portuguesa (84%). De seguida, surge a brasileira e a angolana (4%). Os restantes 8% da amostra contêm dois alunos de dupla-nacionalidade, sendo elas Luso-Brasileira e Portuguesa-Bielorussa, bem como a nacionalidade russa e a nacionalidade indiana (Gráfico 2).

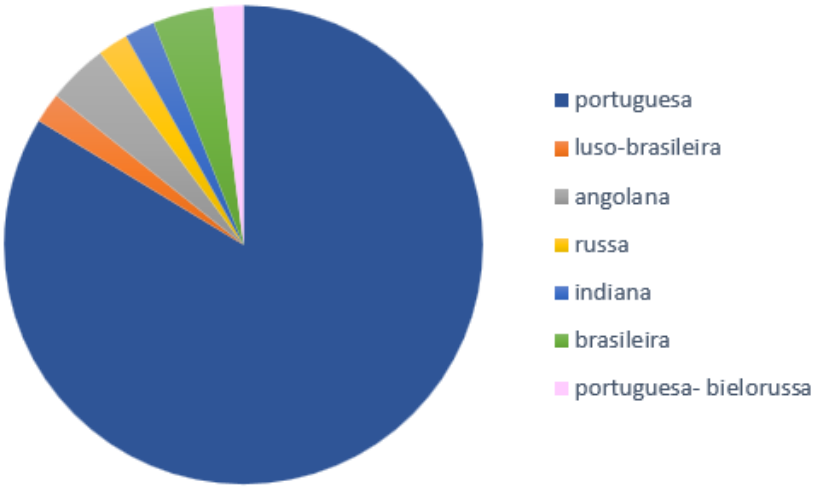


Gráfico 2- Nacionalidade dos alunos inquiridos

Indo mais a fundo no conhecimento das origens dos nossos alunos inquiridos, questionamos a nacionalidade do pai e da mãe dos mesmos. Como tal, verificamos que

a nacionalidade portuguesa volta a destacar-se (66%), seguindo novamente a nacionalidade brasileira (14%). As nacionalidades guineenses e angolanas têm o mesmo valor de representatividade nesta amostra (4%), existindo pais de origem inglesa, italiana, indiana, russa, alemães ou bielorussa (restantes 12%) (Gráfico). É importante compreender as razões que os levaram a viver em Portugal. Muitos destes pais emigraram em busca de melhores condições de trabalho, oportunidades educativas para os filhos ou estabilidade económica, refletindo trajetórias migratórias motivadas por fatores socioeconómicos. Em alguns casos, a mobilidade internacional também se deve a laços familiares, uniões matrimoniais ou contextos de deslocação por razões políticas ou sociais nos países de origem. Esta análise permite compreender melhor o contexto de vida dos alunos estrangeiros, assim como as barreiras culturais e linguísticas que podem influenciar o seu processo de integração na escola.

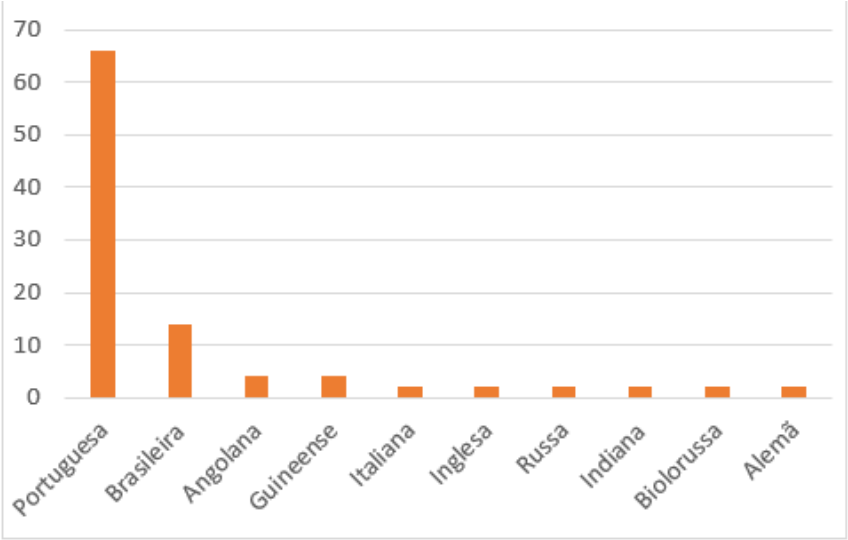


Gráfico 3 - Nacionalidade dos pais dos alunos inquiridos

Numa segunda fase, realizamos entrevistas aos professores de Geografia da EBSFPM, aplicando, também questionários aos alunos das três turmas: 11A, 11B e 12A. Para a construção das perguntas das entrevistas e dos questionários foi necessário ter especial atenção na ordenação das questões, o tipo de resposta que pretendíamos obter, bem como as suas justificações. Como tal, o questionário direcionado aos alunos, contém questões fechadas (de escolha múltipla) e questões abertas (para

expressarem livremente), uma vez que os questionários visam obter informações a partir de uma seleção da população e, através desta amostra, obter resposta às mesmas questões para, posteriormente, o investigador descrevê-las, comprá-las e relacioná-las, de forma a descobrir factos (Bell, 2010).

O questionário está dividido em duas partes, a primeira com questões de carácter sociodemográficas e a segunda com questões concretas sobre a temática investigada. Nas entrevistas, foi necessário formular um guião para organizar os assuntos abordados. As entrevistas, compostas por vinte e três questões, tinham o objetivo de entender as perspetivas dos professores, que pudessem enriquecer o nosso estudo. Já o questionário continha vinte e duas questões e, de forma agilizar o processo, foi realizado online, através da ferramenta *Google Forms*, aplicando-o na última aula do 1º Período. O acesso era realizado por um *QR Code* projetado no quadro.

Para reforçar a recolha das respostas, tanto para os aos alunos, como para os professores, os questionários foram enviados, também, pela plataforma Teams, para os primeiros, e pelo correio eletrónico, para os segundos.

É importante realçar que algumas questões dos questionários foram destinadas exclusivamente aos alunos estrangeiros, com o objetivo de recolher informações específicas sobre as suas experiências, dificuldades e perceções em relação à integração na escola. Estas questões permitiram explorar aspetos que não seriam relevantes para os alunos nativos, como a adaptação à língua portuguesa, a distância da família e amigos, a utilização de materiais de apoio adaptados e a perceção de apoio individualizado por parte dos professores. Desta forma, as respostas obtidas forneceram uma visão mais profunda e diferenciada das necessidades destes alunos, complementando a análise geral realizada com todos os participantes e permitindo identificar estratégias pedagógicas e inclusivas mais adequadas ao seu contexto.

Com as respostas recolhidas, passamos para a fase de tratamento de dados, sua interpretação e possíveis reflexões. Ao realizar o *download* das respostas aos questionários, socorremo-nos do Excel, para simplificar a análise das respostas

fechadas. Já as respostas abertas necessitam de um tratamento da informação, através da análise de conteúdo, para depois efetuarmos a análise, interpretação e reflexão, de cada resposta, de forma individual.

Indo ao encontro dos princípios e diretrizes referidas no Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, adotamos estratégias e metodologias adequadas durante a sala de aula. Nesse sentido, as acomodações curriculares direcionadas para os alunos estrangeiros consistiram em adaptações dos trabalhos práticos do 2º e 3º Período, valorizando as diferentes culturas existentes na turma 11A. Segundo este decreto-lei, devemos apostar na "diversificação e combinação adequada de vários métodos (…)", bem como "na utilização de diferentes modalidades e instrumentos de ensino", visto que, para além dos testes de avaliação, todos os alunos realizaram trabalhos práticos, referentes a diversas temáticas (Artigo 2º, alínea a).

A avaliação dos trabalhos práticos era divida em duas componentes: o relatório escrito e a apresentação oral. Os alunos estrangeiros tinham a possibilidade de enquadrar a sua cidade-natal nas temáticas abordadas, convergindo com as "adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos." (Decreto-Lei nº54/2018, Artigo 2º, alínea b).

Deste modo, durante o 1º Período, os alunos realizaram trabalhos práticos contidos no subtema: "Os espaços rurais em mudança". Neste período, decidimos não realizar adaptações no processo de aprendizagem, com o objetivo de verificar se os estrangeiros se adaptavam ao sistema de ensino não inclusivo. No segundo período, já com as devidas acomodações, a turma 11A, realizaram um novo trabalho prático que incidia no subtema: "As áreas urbanas: dinâmicas internas", realizando comparações entre as cidades do Porto, de São Petersburgo (Rússia), e de Porto Amboim (Angola). Por fim, no 3º Período, efetuaram o último trabalho prático, incluído no subtema: "A diversidade dos modos de transporte e a desigualdade espacial das redes", comparando, novamente Portugal, Rússia, Angola e, com por acréscimo, o Brasil.

De forma a avaliar se as adaptações realizadas tinham sido bem-sucedidas, realizamos, no fim de cada trabalho prático, autoavaliações, onde todos expressaram a

sua opinião. Para além disso, durante as elaborações dos relatórios escritos, bem como, no decorrer das apresentações orais, observávamos o comportamento e o empenho que os alunos estrangeiros demonstravam. A combinação destes dois elementos permitiu verificar se as metodologias adaptadas e os instrumentos de avaliação que recorremos eram reconhecidos. Este processo de avaliação revelou-se fundamental, uma vez que as autoavaliações permitiram aos alunos refletir sobre as suas aprendizagens e partilhar perceções relativamente às adaptações implementadas, promovendo simultaneamente a sua autonomia e sentido crítico. Por outro lado, a observação direta, realizada através da análise dos relatórios escritos e das apresentações orais, possibilitou recolher evidências concretas acerca do empenho, da participação e da forma como os alunos estrangeiros lidaram com as tarefas propostas. A articulação entre estas duas dimensões — a voz dos próprios alunos e a observação do docente — constituiu um mecanismo de triangulação que reforçou a validade da avaliação, tornando visível se as estratégias utilizadas estavam de facto a promover maior inclusão, motivação e reconhecimento por parte dos alunos.

Além das adaptações acima mencionadas, foram implementadas, durante as aulas de Geografia, metodologias de ensino ativas que se afastavam do modelo tradicional, privilegiando a participação dos alunos e a construção do conhecimento de forma colaborativa. No âmbito destas metodologias, recorreram-se a práticas inclusivas específicas, como a utilização de jogos, imagens, vídeos e debates, que facilitaram a compreensão e a assimilação das matérias lecionadas, sobretudo para os alunos estrangeiros.

As estratégias inclusivas passaram a ser parte integrante no contexto de sala de aula, visto que os alunos estrangeiros tinham o espaço necessário para partilharem curiosidades sobre a sua antiga realidade e sobre a sua cultura. Estas intervenções relacionaram-se com as temáticas abordadas ao longo ano letivo. Desta forma, alinhamo-nos com os princípios da equidade educativa, a interajuda e a diversidade cultural (Ainscow, 2019).

3. Estratégias Didáticas para a Inclusão de Alunos Estrangeiros

3.1. O Ponto de Vista dos dos Professores de Geografia

Para conhecer as perceções dos docentes de Geografia, que integram na EBSFPM, sobre a temática da inclusão na sala de aula, bem como na comunidade escolar, entrevistamos os professores de geografia disponíveis: 3 dos 5. É importante salientar que a amostra é constituída por uma pessoa do sexo masculino e duas pessoas do sexo feminino, que estão em diferentes faixas etárias, o (D1) com 27 anos, (D2) com 36 anos e o (D3) com 58 anos. No que diz respeito ao número de anos de carreira, há uma grande disparidade entre eles, uma vez que variam entre 4, 10 e 32 anos letivos. Desta forma, é possível entender se as perceções sobre a temática da inclusão são diferentes, devido exatamente à experiência na profissão e de vida.

Um facto que deve ser ressaltado é que, à medida que o tempo de serviço aumenta, o número de turmas a lecionar é menor. Como tal, D1 encontra-se a lecionar 7º, 10º, 11º e Educação e Formação de Adultos (EFA), o D2 leciona 8º e 9º ano e o D3, 11º e 12ºano.

Todos os entrevistados têm alunos estrangeiros. Porém, durante o seu percurso profissional, nenhum dos docentes realizou ações de formação que abrangem a temática da Inclusão, ou seja, poucos docentes têm formação e especialização para lidar com salas onde a diversidade é uma realidade, e sobre as melhores estratégias a adotar para auxiliar os alunos estrangeiros a terem o melhor proveito do processo de ensino-aprendizagem.

Na resposta à pergunta sobre a integração dos alunos na escola, os docentes afirmaram que "Com alguma dificuldade, uma vez que além da barreira linguística, existe alguma segregação por parte dos seus pares.", que não há "apoio formal" e "Dependendo da nacionalidade, pode haver maior ou menor facilidade do processo de integração". Sendo a barreira linguística um dos principais desafios a enfrentar pelos alunos estrangeiros, os docentes entrevistados utilizam o inglês, o espanhol e o francês para auxiliar os alunos nesse processo. Um dos docentes apresentou-nos outra

solução, que passa pela utilização do telemóvel para a tradução das temáticas durante a sua aula.

Às questões mais relacionadas com a inclusão social, mais concretamente na pergunta "De que maneira adapta as suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos e promover um ambiente inclusivo escola?", as respostas foram bastante diversificada: "Trabalhos de grupo ou pares", "Através do ensino em inglês ou uso de ferramentas de tradução" e "Foco-me nas necessidades individuais dos alunos, utilizo materiais/recursos/formatos diversificados de exposição da matéria, tento desenvolver atividades que não aconteçam somente em sala de aula, entre outras".

Além disso, para garantir um ambiente acolhedor para todos num contexto de sala de aula estes três docentes optam por "realizar debates", "procurar fazer com que se sintam bem" e "criar um ambiente de respeito e colaboração, valorizando a diferença".

Ainda no contexto de sala de aula, todos os docentes afirmam que adotam uma postura ativa no processo de integração de alunos estrangeiros, por meio da "adaptação dos conteúdos e língua usada", bem como "Inserindo-os em grupos de trabalho diversos, permitindo que falem sobre os seus contextos, culturas e tradições, entre outros". Todos concordam que "a atitude do professor interfere na integração destes alunos", pois "a forma como os apresentamos, interagimos e recebemos no seio da turma, pode facilitar a sua integração".

Sobre o sucesso escolar associado à grande diversidade cultural existente nas suas turmas, um dos docentes concorda que existe uma riqueza didática, enquanto os restantes "discordam totalmente", havendo um caso que: "As práticas docentes podem levar à perda de identidade dos alunos estrangeiros que tem na sala de aula, uma vez que eles representam uma minoria face à cultura portuguesa dominante".

Em situações de bullying e discriminação, os docentes reagem de forma distinta, tentando "gerir as expectativas, evitar generalizações e enviesamentos percetivos, e trabalho as minhas competências comunicacionais e respostas

emocionais, assim como as dos meus alunos uma vez que os problemas interrelacionais surgem de uma má comunicação", outros reagem com uma "intervenção pedagógica" ou "debates e estudos de caso".

Para enfrentar os desafios da implementação e superação de práticas inclusivas, os docentes apontam "a formação integral do indivíduo", "a falta de ferramentas para a implementação de medidas de apoio", "a falta/ausência de discussão, alinhamento e empenho de toda a sociedade para que toda a comunidade escolar consiga desenvolver projetos e metodologias realmente inclusivas. Para os superar tento trabalhar em equipa, colaborativamente, com os Conselhos de Turma, adotando estratégias comuns".

Por último, para incentivar a compreensão e aceitação entre os alunos, apenas dois docentes responderam, afirmando que o fazem "Sensibilizando e consciencializando, promovendo interações e relações inclusivas, acompanhando e incentivando à participação na comunidade escolar, utilizando uma linguagem inclusiva e promovendo espaços de partilha" e promovendo "debates e trabalho de equipa".

Sintetizando:

- A amostra é composta por três professores de Geografia (um homem e duas mulheres), com idades de 27, 36 e 58 anos. A experiência profissional varia bastante, com 4, 10 e 32 anos de carreira, lecionando níveis de ensino que vão do 7.º ao 12.º ano e EFA.
- Os docentes referem que a integração dos alunos estrangeiros se faz com alguma dificuldade, devido sobretudo à barreira linguística e a episódios de segregação por parte dos colegas. Destacam ainda que não existe um apoio formal estruturado e que o processo de integração depende muito da nacionalidade e da proximidade linguística dos alunos.

- Para ultrapassar os obstáculos da língua, os docentes recorrem ao uso do inglês, espanhol e francês, bem como à utilização do telemóvel como ferramenta de tradução durante as aulas.
- As práticas mais referidas incluem a realização de trabalhos de grupo ou em pares, o uso do inglês e de ferramentas de tradução, bem como a diferenciação pedagógica através de materiais diversificados e de atividades que não se restringem apenas ao espaço da sala de aula.
- Para criar um clima favorável à inclusão, os docentes optam por realizar debates, incentivar relações de respeito e colaboração e procurar que os alunos estrangeiros se sintam acolhidos no seio da turma.
- Todos os docentes afirmam adotar medidas concretas como a adaptação dos conteúdos e da linguagem usada, a inserção dos alunos estrangeiros em grupos de trabalho heterogéneos e a valorização das suas culturas e tradições. Existe consenso de que a atitude do professor tem um peso determinante no processo de integração.
- As opiniões divergem, no que toca ao sucesso escolar e diversidade cultural, já que apenas um docente reconhece a diversidade cultural como uma riqueza didática, enquanto os outros dois discordam, salientando que as práticas docentes podem levar à perda de identidade dos alunos estrangeiros, por serem minoria face à cultura portuguesa dominante.
- Na reação a situações de bullying e discriminação as respostas são variadas, incluindo a intervenção pedagógica direta, a realização de debates e estudos de caso, bem como a gestão das expectativas e o desenvolvimento de competências comunicacionais, tanto do professor como dos alunos.
- Os principais desafios identificados prendem-se com a falta de ferramentas e de apoio, a ausência de formação específica e a inexistência de um alinhamento mais amplo da comunidade escolar. A

superação destes desafios é tentada através do trabalho colaborativo nos Conselhos de Turma.

- Para fomentar a aceitação da diversidade, os docentes referem que promovem a sensibilização e consciencialização dos alunos, incentivam interações inclusivas e o uso de linguagem inclusiva e ainda criam espaços de partilha, debates e trabalhos de equipa que reforçam a cooperação entre todos.

3.2. (Des)Enquadramento Estrangeiros

Para compreender de forma aprofundada as perceções e experiências dos alunos estrangeiros no contexto da EBSFPM, aplicámos questionários que permitiram recolher informações sobre a sua integração, motivação e participação nas aulas. Esta análise tem como objetivo identificar as principais dificuldades sentidas, as estratégias que os alunos utilizam para superar os obstáculos e os fatores que influenciam o seu envolvimento no processo de aprendizagem. Através desta abordagem, pretende-se obter um retrato mais completo das necessidades destes alunos, bem como avaliar o impacto das metodologias e práticas inclusivas implementadas, permitindo refletir sobre possíveis melhorias na promoção de um ambiente escolar mais equitativo e participativo.

De acordo com o Gráfico , uma grande percentagem dos alunos inquiridos demonstra que o sentimento que surge quando estão dentro da comunidade escolar é a “alegria” (31%). No entanto, é preocupante que o “aborrecimento” (15%), a “tristeza” (9%) e a “raiva” (5%), o “cansaço” (4%) e a “indiferença” (4%) sejam escolhidos por diversos alunos, o que pode demonstrar a falta de motivação em relação à escola e tudo o que ela proporciona. De seguida, surge o “bem-estar” (5%), porém, é de salientar que os alunos oriundos de outros países, destacaram os sentimentos de “cansaço”, “indiferença”, “alegria”, “bem-estar”, “tranquilidade” e a “saudade”. A saudade pode representar mágoa e a ausência do seu país, família e vivências passadas.

No entanto, a presença de sentimentos como aborrecimento, tristeza, raiva, cansaço e indiferença revela que uma parte significativa dos alunos não se sente totalmente motivada ou integrada na comunidade escolar. No caso dos alunos estrangeiros, os sentimentos identificados — cansaço, indiferença, alegria, bem-estar, tranquilidade e saudade — refletem experiências mais complexas. A saudade, por exemplo, não é apenas nostalgia, mas pode representar um sentimento de perda ou distância em relação ao país de origem, à família e às vivências passadas. Estes sentimentos evidenciam que, apesar de algumas experiências positivas (alegria e bem-estar), os alunos estrangeiros enfrentam desafios emocionais ligados à adaptação, integração social e ligação afetiva ao seu contexto original (Gráfico4).

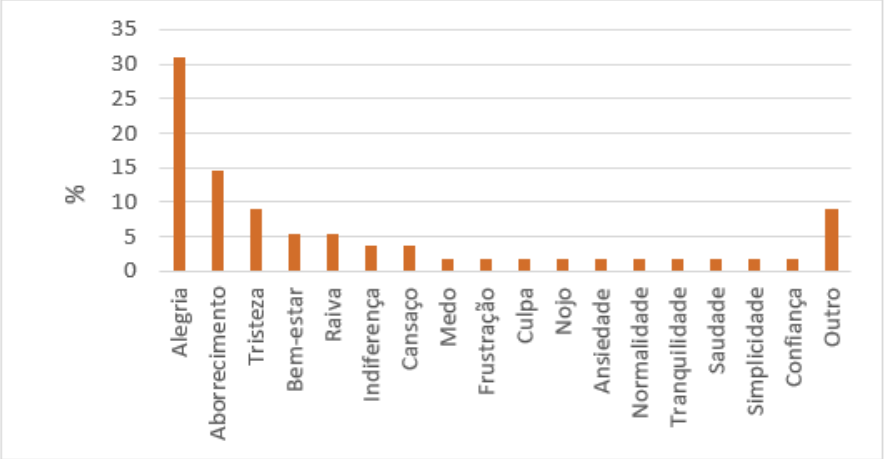


Gráfico 4 - Sentimento dos alunos inquiridos quando estão na escola

Indo ao encontro do que a literatura indica sobre as principais dificuldades dos alunos estrangeiros ao ingressarem nas escolas portuguesas, destaca-se a não compreensão da língua e as dificuldades de comunicação com os pares que isso acarreta (Direção-Geral da Educação, 2024; Ciberdúvidas, 2023). Neste contexto, a maioria dos alunos inquiridos confirma que o não domínio da língua de instrução é a principal dificuldade enfrentada (63%). A seguir, surge a “integração” (16%), que está intimamente relacionada com a falta de domínio da língua portuguesa. Outros aspetos mencionados incluem a xenofobia (5%), o choque cultural (4%), a adaptação (4%) e o

sistema educativo diferente (4%), todos alinhados com o que é descrito na literatura de referência (Direção-Geral da Educação, 2024). Com menor relevância, surgem as dificuldades associadas ao facto de "serem estrangeiros", à parte do "convívio" e ao sentimento de "vergonha" (**Erro! A origem da referência não foi encontrada.**).

Gráfico 5 - Opinião dos alunos inquiridos face à maior dificuldade dos colegas estrangeiros ao frequentar esta escola

Na questão direcionada exclusivamente para os alunos estrangeiros ("Podes dar um exemplo de uma dificuldade que tenhas tido quando chegaste a Portugal? E a esta escola?"), a questão da língua foi novamente realçada, mesmo os estudantes que falam as diferentes variantes da língua portuguesa referem, por exemplo, que: "Quando cheguei a Portugal tive dificuldade de perceber o que falavam comigo, porque é um sotaque um pouco diferente.".

A grande percentagem destes alunos também salientou o facto de estarem longe da família, amigos e do ambiente nas ruas e na escola: "O facto de não ter aqui familiares, e relativamente a esta escola, o facto de ter vindo sem conhecer ninguém"; "Fazer tudo novo, novos amigos, língua, etc."; "A minha dificuldade foi se adaptar a escola e ao país, onde ambos são bem diferentes do meu"; "Quando cheguei só via seringas e cigarros no chão, não gostei.".

Nesta questão, a opinião dos alunos não foi uniforme. Deste modo, na opinião dos inquiridos, o professor, como resposta às dificuldades dos alunos estrageiros, deve "Falar individualmente" (15%), tendo em conta a "atenção extra" que os mesmos

necessitam (9%). Outro aspeto que os inquiridos tiveram em conta foi o aspeto da integração dos alunos estrangeiros durante as aulas (11%), aumentando a sua participação no decorrer das mesmas. A criação de "aulas de apoio" (7%), pode estar relacionado com a necessidade de "ajuda na língua portuguesa" (7%), visto que outras preocupações dos inquiridos passam pela "permissão do telemóvel e do tradutor", o fornecimento de "esquemas e resumos" e "fichas" traduzidas para as suas línguas maternas (Gráfico 6).

Em conformidade com estas respostas, surge o facto de acharem necessário o uso "imagens e vídeos na língua deles", bem como "criar e disponibilizar PowerPoints e materiais que eles possam posteriormente traduzir". Um aspeto a salientar é o facto de os inquiridos entenderem a importância de explicitar os ""métodos de ensino diferentes", mas também "explicar como funciona o ensino em Portugal". Os alunos estrangeiros, realçaram a importância de "Criar materiais que se possam traduzir", "mostrar imagens", "comunicar de forma que se sintam confortáveis" e "falar individualmente" para conseguirem ultrapassar as barreiras linguísticas e de integração que os atormenta.

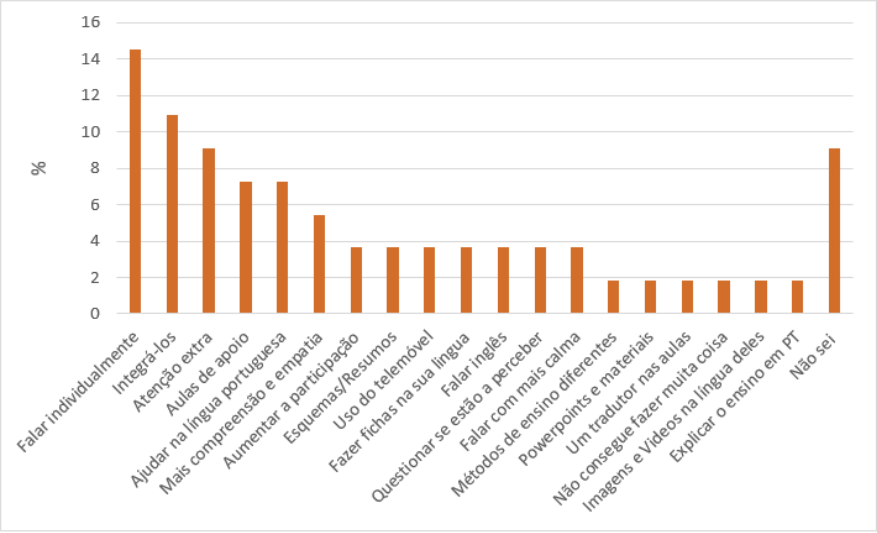


Gráfico 6 - Opinião dos alunos inquiridos face àquilo que o professor pode fazer para os alunos com dificuldades linguísticas perceberem melhor a matéria

Relativamente, à questão “Já alguma vez sentiste algum tipo de preconceito ou ato de xenofobia”, todos os alunos estrangeiros, exceto um, responderam “Sim “. Com isto, percebemos que estes atos são uma realidade comum na sua vida, que podem causar situações de stress e ansiedade, bem com a diminuição do sentimento de pertença.

Na questão “Como é o teu relacionamento com os teus colegas de turma?”, quatro alunos responderam “Bom” e dois responderam “Normal”. Relativamente à pergunta “És bem aceite pelos teus colegas de turma?”, todos os seis alunos afirmaram que sim. Estes resultados indicam que, apesar de existirem diferentes perceções sobre a qualidade do relacionamento diário, todos se sentem, de forma geral, aceites e integrados no grupo de turma.

Sobre o citado que os professores têm com a adaptação das aulas para os alunos estrangeiros, as opiniões foram bastante divididas. Os alunos identificam que há professores que realizam adaptações durante as aulas para integrar os alunos estrangeiros (36%), mas a maioria sente que não há qualquer tipo de adaptação (33%), ou não conseguem reconhecer com clareza essas adaptações (31%), conforme se pode observar no Gráfico .

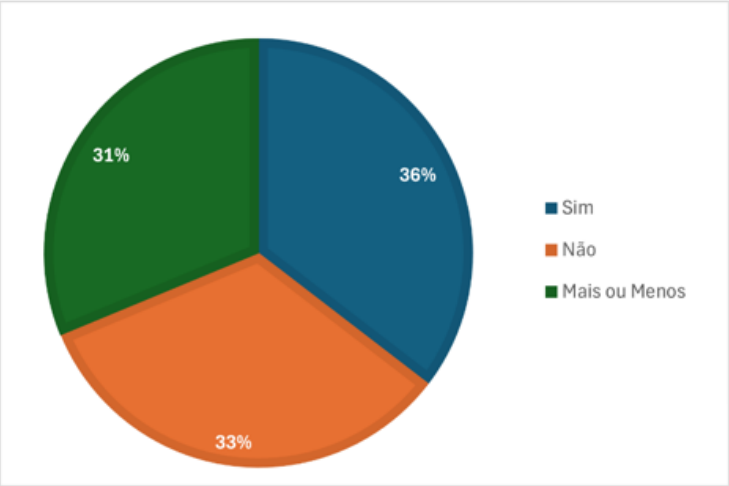


Gráfico 7 - Opinião dos alunos inquiridos face às adaptações que os professores realizam durante as suas aulas

Deste modo, é crucial que os docentes, de forma a integrar os alunos estrangeiros nas suas aulas, adaptem os seus instrumentos e metodologias de ensino-aprendizagem.

Na questão seguinte, direcionada exclusivamente aos alunos estrangeiros — "Como te sentes ao saber que, por seres aluno estrangeiro, o professor tem vários materiais para te auxiliar na interpretação da matéria?" — as respostas foram variadas: "Podem ter, mas não acho que todos se empenhem"; "Para estrangeiros é melhor por causa da língua"; "Mais ou menos"; "Incrível" e "Diferente". Estas respostas revelam perceções distintas sobre o apoio disponibilizado, refletindo, por um lado, reconhecimento da existência de materiais adaptados e, por outro, alguma insegurança ou dúvida quanto à eficácia e consistência desse apoio. Note-se que, embora a questão fosse exclusiva para alunos estrangeiros, as respostas vão em consonância com as respostas gerais dos inquiridos, mostrando perceções semelhantes relativamente à adaptação do ensino às suas necessidades.

A grande maioria destes alunos já se sentiram excluídos durante as aulas (83%), demonstrando que ficam frustrados por não entender o que está a ser lecionado devido à incompreensão da língua de instrução e, por isso, preferem isolar-se e não questionar os professores e os seus pares, causando este sentimento de exclusão. Nas respostas a esta questão encontramos afirmações como: "Frustrado"; "Não, porque eu sei que não sei a língua" e "Em qualquer aula, não percebe nada".

No que concerne à questão que explora quais são os instrumentos que os alunos conseguem compreender a matéria de forma mais facilitada, as opiniões dos inquiridos dividiram-se entre o vídeo, escolhido por 25 alunos (51%), e a imagem, escolhida por 18 alunos (37%). Desta forma, compreendemos que o uso do manual escolar não é eficaz para a compreensão das temáticas lecionadas, visto que o vídeo e a imagem, ultrapassam a barreira da linguagem, sendo também ferramentas mais dinâmicas a utilizar no contexto de sala de aula (Gráfico8).

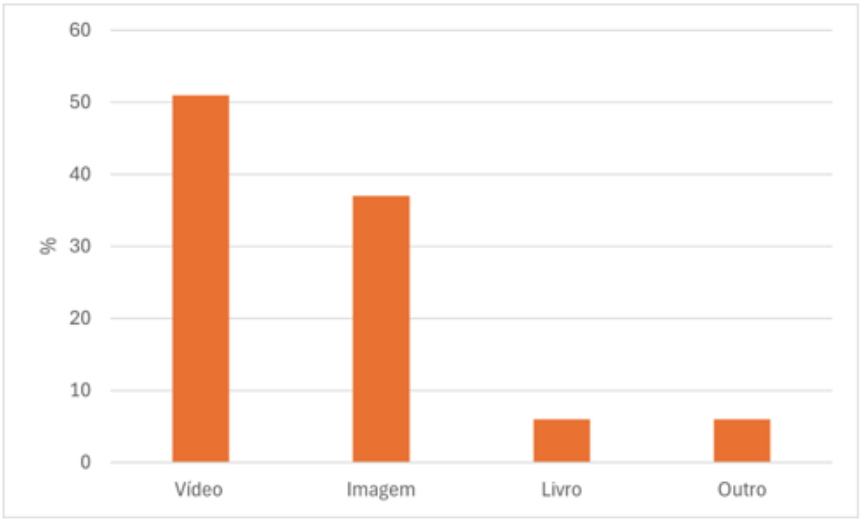


Gráfico 8 - Opinião dos alunos inquiridos face aos instrumentos que facilitam a compreensão das temáticas por parte dos alunos estrangeiros

Sintetizando, a análise dos questionários evidencia que os alunos estrangeiros enfrentam desafios significativos relacionados com a barreira linguística, que se traduz não só na dificuldade de compreensão da matéria, mas também na interação social e integração na turma. Apesar de sentirem, na sua maioria, alegria e bem-estar na escola, a presença de sentimentos como cansaço, indiferença e saudade demonstra que a adaptação emocional e afetiva é um processo complexo, especialmente para quem se encontra distante da família e do país de origem.

A predominância da língua portuguesa como obstáculo principal (63%) e a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas reforçam o que a literatura indica sobre a importância do apoio linguístico e metodológico (Direção-Geral da Educação, 2024; Ciberdúvidas, 2023). As respostas dos alunos evidenciam que, embora reconheçam a existência de materiais adaptados, ainda percebem lacunas na consistência e eficácia do apoio oferecido, o que sugere a necessidade de uma atuação mais personalizada por parte dos docentes.

Adicionalmente, os dados revelam que a inclusão social não depende apenas da aceitação pelos pares — embora todos se sintam aceites —, mas também da

capacidade da escola em promover uma aprendizagem significativa e acessível, recorrendo a instrumentos como vídeos e imagens, que ultrapassam as barreiras da linguagem. A preferência por recursos visuais evidencia que os métodos tradicionais, como o manual escolar, não são suficientes para atender às necessidades dos alunos estrangeiros, sendo necessário integrar estratégias multimodais e interativas que facilitem a compreensão e motivação.

Por fim, os questionários reforçam que a construção de um ambiente escolar inclusivo requer não só adaptações pedagógicas, mas também atenção às dimensões emocionais e culturais, valorizando a diversidade de experiências e promovendo a participação ativa de todos os alunos. A interpretação destes resultados indica que, para melhorar a integração e o sucesso académico, é essencial um esforço coordenado entre docentes, recursos didáticos adaptados e estratégias de acompanhamento individualizado.

3.3. Ensaio de Práticas Inclusivas

Neste capítulo irão ser identificadas e explicadas as práticas de ensino inclusivas que foram utilizadas durante o ano letivo 2023/24. No entanto, é importante referir que para a aplicação destas práticas, foi necessário um período inicial de observação da turma 11ºA. Esta turma continha vários alunos de várias nacionalidades. Assim sendo, a valorização e individualização de todas as culturas foi um processo desafiador, que foi pensado no decorrer do 1º Período do ano letivo referido anteriormente.

Nesse período, todos os alunos foram desafiados a realizar um trabalho prático sobre as Regiões Agrárias de Portugal. Esta temática está inserida no Tema 3: “Os espaços organizados pela população”, no subtema “Os espaços rurais em mudança”. Neste subtema, segundo as Aprendizagens Essenciais (AE) (2018), abordam-se conceitos específicos como: “Emparcelamento”; “Estrutura Agrária”; “Pluriatividade”; “Povoamento Concentrado”; “Povoamento Disperso”; “Regiões Agrárias”; “Superfície Agrícola Utilizada”, entre muitos outros.

Como tal, a turma foi divida em pares, para que cada um realizasse uma caracterização da Região Agrária correspondente, sendo elas “Entre Douro e Minho”; “Trás-os-Montes”; “Beira Litoral”; “Beira Interior”; “Ribatejo e Oeste”; “Alentejo”; “Algarve”; “Região Agrária da Madeira” e “Região Agrária dos Açores”.

O trabalho prático continha duas componentes, que iriam ser o suporte para o momento de avaliação, sendo eles um relatório escrito e uma apresentação oral.

Estes trabalhos práticos foram desenvolvidos durante as aulas de Geografia, contando com a colaboração da professora Ana Ferreira e do núcleo de estágio da EBSFPM. Neste sentido, com o desenvolvimento dos trabalhos, surgiram questões, por parte dos alunos estrangeiros, bastante especificas como: “Como se traduz Beira Litoral?”.

Outro exemplo é a perceção do espaço, visto que, para o aluno russo, as dimensões gerais são bastante diferentes das dimensões portuguesas. Ao explicar os conceitos de “minifúndio” e “latifúndio”, sendo que um minifúndio consiste numa exploração agrícola de pequena dimensão (>5ha) e um latifúndio é uma exploração agrícola de grande dimensão (>20ha). Ou seja, transpondo para a realidade do vasto território russo, não compreendia o facto de ser considerado latifúndio, uma exploração agrícola, que na sua perceção, era de pequena dimensão.

Com a apresentação oral e entrega dos relatórios escritos, verificamos uma grande falta de empenho dos alunos estrangeiros, não se revelando envolvidos com o trabalho, nem demonstravam interesse pois a temática não ia ao encontro dos seus interesses pessoais (como vivências, culturas e contextos de referência) e não conseguiam transpor a noção de espaço que eram totalmente diferentes do seu país natal como Angola, Brasil e Rússia.

Desta forma entendemos que teríamos de adaptar a forma de como iríamos abordar as temáticas nos restantes períodos do ano letivo pois, nestes moldes, o aluno estrangeiro continuaria a demonstrar desinteresse pelos assuntos abordados. Este desinteresse e dificuldades sentidas são claramente identificadas na autoavaliação feita pelo aluno russo, referente ao 1º Período, onde afirmava que não entendia o

“tipo de ensino” e, por isso, “a maior parte das vezes estudava sozinho em casa”. Este tipo de problemática é identificada pelos autores de referência, bem como nos questionários realizados aos alunos. Assim, torna-se evidente que a superação destes obstáculos exige a implementação de estratégias diversificadas e adaptadas, nomeadamente a utilização de metodologias ativas que aproximem os conteúdos da realidade cultural dos alunos estrangeiros, a promoção de atividades que valorizem as suas vivências e experiências, e o recurso a exemplos comparativos entre o país de origem e Portugal. Para além disso, é essencial o reforço do apoio linguístico, através do PLNM e de recursos tecnológicos, bem como a criação de momentos de acompanhamento individualizado que permitam compreender as dificuldades e expectativas destes alunos. Também a cooperação entre pares, incentivando o trabalho colaborativo, e a aposta na formação contínua dos docentes em práticas inclusivas revelam-se fundamentais para garantir que a diversidade cultural seja encarada como uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem.

Para além disso, apesar da frequência da disciplina de Português Língua Não Materna, observou-se que alguns alunos revelam grandes dificuldades na compreensão do que é escrito no quadro. Ainda assim, demonstram empenho em ultrapassar essas barreiras, participando nas aulas e realizando apresentações orais em português.

Ainda durante o 1º Período, as aulas destinadas à revisão de conteúdos, todos os alunos apresentavam dificuldades em distinguir o tipo de povoamento concentrado do disperso. Mesmo depois de apresentar imagens para o auxílio da compreensão desta temática. Porém, os alunos continuavam sem compreender, de forma clara, estes conceitos, dizendo que as imagens apresentavam faziam lembrar um jogo online, denominado “Fortnite”.

Tendo em conta o impacto que o desenvolvimento da tecnologia tem na nossa vida e as mudanças sociais que surgem nas novas gerações, decidimos explorar as paisagens desse jogo. O entusiasmo era notório pois estavam bastante empenhados em explicar os locais e as suas funções. E, como forma de aproveitar esse entusiasmo, explicamos, através das paisagens do jogo “Fortnite” (Fig.3), as principais diferenças

entre os dois tipos de povoamento, conseguindo que todos os alunos compreendessem, ultrapassando as barreiras da linguagem com o uso da interatividade.

Para consolidar a aprendizagem e transpor os conceitos para a realidade, relacionámos os exemplos do jogo com fotografias aéreas, mapas de Portugal e imagens obtidas no *Google Earth*, permitindo que os alunos identificassem os mesmos padrões de povoamento nas suas cidades, aldeias ou países de origem. Desta forma, o recurso ao jogo funcionou como ponto de partida motivador, mas foi a ligação à realidade que possibilitou a apropriação efetiva dos conceitos. No entanto, seria pertinente, após a exploração do jogo, regressar a exemplos da realidade – como mapas, fotografias aéreas ou imagens de Portugal e dos países de origem dos alunos – de modo a verificar se a motivação inicial se traduziu numa verdadeira consolidação e transferência dos conceitos para o mundo real.



Figura 3- Exemplo de paisagens do jogo "Fortnite".

Fonte: Forntine, 2023

Devido às dificuldades identificadas pelos alunos estrangeiros, adotamos, no 2º Período, uma abordagem diferente. Desta vez os alunos realizaram um trabalho prático sobre o subtema:" As áreas urbanas: dinâmicas internas". Com a realização deste trabalho prático, os alunos divididos em grupos de três ou quatro elementos,

tinham como objetivo caracterizar as diferentes áreas funcionais de uma cidade, sendo elas o Central Business Disctrict (CBD), o Centro Histórico, as Áreas Residenciais e as Áreas Industriais.

Como tal, de forma a incluir espaços conhecidos, propusemos aos alunos estrangeiros a integração da sua cidade natal nesta temática, a fim de estabelecer uma comparação, por exemplo, entre o CBD da cidade do Porto, o CBD de Porto Amboim (Angola) e o CBD de São Petersburgo (Rússia). A ideia foi bem acolhida, tendo aumentado o entusiasmo, porque deram conhecer aos restantes colegas de turma, a sua cidade natal.

As partilhas e os conhecimentos foram bastante enriquecedores. O entusiasmo dos alunos estrangeiros, bem como a sua dedicação para a elaboração deste trabalho superaram as expectativas. O entusiamo é comprovado pela autoavaliação deste trabalho prático, já que os alunos reconheceram a importância desta abordagem e das comparações realizadas: “Acho que a comparação foi crucial para o enriquecimento do nosso trabalho.”; “Foi bastante interessante falar da minha cidade, foi uma forma de dar a conhecer aos meus colegas as minhas origens.”; “(…) aprofundei mais o meu conhecimento que já tinha sobre o lugar que nasci (…)”; “Sinto nostalgia (…); “É agradável lembrar de São Petersburgo (…)”.

Adaptar as metodologias e instrumentos de avaliação, perante a nova realidade das escolas portuguesas, constitui uma mais-valia para o professor, visto que tem de se reinventar, bem como para os alunos estrangeiros e os seus colegas de turma. A partilha de conhecimento enriquece o ensino da Geografia com novas perspetivas e realidades que antes não eram exaltadas.

Com o sucesso desta abordagem, no 3º Período, realizamos um novo trabalho prático, incluído no subtema:” A diversidade dos modos de transporte e a desigualdade espacial das redes”. Para além da participação de dois alunos, juntou-se uma das alunas brasileiras. O entusiasmo e o empenho voltaram a ser um aspeto a ser salientado. O desenvolvimento e a o aprofundamento do trabalho foi significativo e bastante satisfatório.

Comparando os trabalhos práticos do 1º Período com os restantes, a diferença é notória. O tempo gasto e a dedicação investida nos restantes trabalhos práticos foram enriquecedoras para a turma, bem como para os próprios alunos estrangeiros, que se sentiram representados e ouvidos.

Para além dos trabalhos práticos, durante as aulas sobre diferentes temáticas, era dado espaço aos alunos estrangeiros para contar as suas vivências e como a realidade do nosso país era diferente da sua. Durante este processo evidenciaram-se diferentes perceções. Um bom exemplo disso consta de uma aula onde abordamos os preços da habitação e as consequências que daí advinham, sendo que um aluno afirmou que, na sua opinião, os preços da renda locativa e do custo do solo não eram assim tão elevados: "As casas são baratas em Campanhã". Esta intervenção demonstrou como os alunos tendem a interpretar os fenómenos geográficos e económicos a partir das suas experiências locais e pessoais, neste caso da zona onde residia, sem ter ainda uma perceção alargada da realidade nacional, o que constituiu uma oportunidade pedagógica relevante, pois permitiu confrontar visões individuais com dados objetivos, promovendo a reflexão crítica sobre as desigualdades territoriais e os contrastes existentes no mercado imobiliário português. Além disso, revelou-se um momento de valorização da diversidade cultural e das vivências pessoais dos alunos, reforçando a sua integração no debate em sala de aula.

Estas diferentes perspetivas geraram um debate na turma sobre os diferentes níveis socioeconómicos da população que reside em Portugal em comparação com países de origem de outros alunos, o que permitiu entender melhor as diferentes realidades e noções da vida em Portugal.

Por fim, salientamos a importância de abrir espaço para os debates e a partilha de conhecimento entre os pares. Desta forma, sempre com a supervisão dos docentes, conhecemos as opiniões dos alunos e juntos chegamos a uma conclusão comum, sendo ela enriquecida pelas diferentes realidades culturais existentes numa só turma.

Conclusão ou Considerações Finais

Chegados ao fim deste estudo, torna-se evidente a relevância de refletir sobre a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de responder às necessidades de todos os alunos, sem deixar ninguém para trás. A investigação realizada na Escola Básica e Secundária Fontes Pereira de Melo teve como propósito compreender as dificuldades sentidas pelos alunos estrangeiros, bem como as perceções e práticas dos docentes de Geografia perante a diversidade cultural. Ao longo do percurso, foi possível observar que, embora existam limitações estruturais e formativas, também se encontram práticas pedagógicas e atitudes docentes que revelam potencial para transformar a sala de aula num espaço mais justo, equitativo e inclusivo.

A investigação realizada permitiu compreender que a inclusão de alunos estrangeiros continua a ser um dos maiores desafios da escola portuguesa na atualidade, em particular no contexto das aulas de Geografia. A análise das perspetivas dos professores e dos alunos revelou que a barreira linguística é o principal obstáculo ao processo de integração, condicionando não apenas o acesso aos conteúdos curriculares, mas também as relações interpessoais e o sentimento de pertença à comunidade escolar. Este dado confirma a literatura existente sobre a temática, que destaca a língua como fator central de inclusão ou exclusão.

Apesar de não possuírem formação específica em inclusão, os professores entrevistados reconhecem a importância da sua intervenção e assumem que a atitude docente é determinante para o sucesso da integração. A forma como acolhem os alunos estrangeiros, como os apresentam à turma e interagem com eles, influencia diretamente a perceção de aceitação ou rejeição que estes desenvolvem. Conclui-se, por isso, que a formação inicial e contínua de professores deve dar maior ênfase à educação inclusiva, preparando os docentes para lidar com turmas cultural e linguisticamente diversas.

As metodologias ativas e inclusivas aplicadas no decorrer da prática letiva mostraram-se eficazes no combate à indiferença e na promoção da participação.

Estratégias como trabalhos de grupo, debates, uso de materiais visuais e recurso a diferentes línguas de apoio permitiram envolver mais os alunos estrangeiros e criar um ambiente de cooperação e respeito. A experiência demonstrou que quando se valoriza a diversidade cultural e se criam oportunidades para que todos possam participar de forma significativa, os alunos sentem-se mais motivados e integrados.

Outro aspeto relevante prende-se com a perceção de que a escola, fora do contexto de sala de aula, não dispõe de estruturas ou atividades consistentes que promovam a integração dos alunos estrangeiros. Esta ausência de apoio formal limita o alcance das práticas inclusivas realizadas pelos docentes, que acabam por assumir sozinhos a responsabilidade deste processo. Conclui-se, assim, que a inclusão não pode depender apenas da boa vontade individual dos professores, mas requer uma estratégia institucional e comunitária, que envolva toda a escola e, idealmente, também as famílias e parceiros externos.

Em síntese, este estudo permitiu responder às questões e objetivos propostos:

- Identificaram-se como principais dificuldades a barreira linguística, a falta de apoio formal e a ausência de formação específica dos docentes;
- Reconheceu-se que as metodologias inclusivas aplicadas em sala de aula — nomeadamente as estratégias ativas e cooperativas — contribuem para o sucesso e integração dos alunos estrangeiros;
- Compreendeu-se que a postura do professor é fundamental, mas que, isoladamente, não é suficiente para garantir a inclusão plena, sendo necessária uma abordagem cooperativa e multidisciplinar de toda a comunidade escolar.

Por fim, conclui-se que a diversidade cultural, longe de ser um problema, deve ser entendida como uma oportunidade educativa. Quando valorizada, enriquece o processo de ensino-aprendizagem, promove o respeito mútuo e combate o preconceito. A inclusão não significa perda de identidade cultural, mas sim um processo que reconhece, respeita e integra as diferenças, contribuindo para uma escola mais equitativa, democrática e preparada para os desafios da sociedade atual.

Assim, reafirma-se que a escola inclusiva é um projeto em constante construção, que exige esforço coletivo, inovação pedagógica e compromisso ético. Mais do que um desafio, a diversidade cultural deve ser entendida como uma oportunidade de crescimento para toda a comunidade educativa. Cabe ao professor assumir um papel ativo neste processo, procurando sempre novas estratégias que valorizem as diferenças e promovam a equidade. Só desta forma será possível garantir que cada aluno, independentemente da sua origem, encontra na escola não apenas um espaço de aprendizagem, mas também de pertença, respeito e realização pessoal.

Referências Bibliográficas

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2009). *Princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva – Recomendações para decisores políticos.* Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Disponível em https://www.european-agency.org/sites/default/files/keyprinciplesforpromotingqualityininclusiveeducation_key-principles-PT.pdf

Agrupamento de Escolas Fontes Pereira de Melo. (s.d.). *Fontes Pereira de Melo*. Acedido a 8 de setembro de 2025, em https://www.aefontespomelo.com/fontes-pereira-de-melo

Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceituada. *Scribd*. Disponível em https://pt.scribd.com/document/631143535/AINSCOWMelTornaraeducacaoincusiva-pdf

Aires, L. (2015). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Universidade Aberta.

Alvarenga, T. A. C., Silva, M. A., Campos, R. C., & Silva, L. V. (2021). Estudo comparativo sobre a perceção da inclusão escolar. *Revista de Construção Psicopedagógica*, 29(30), 91-108.

Arcadinho, A., Folque, A., & Costa, C. (2020). Como garantir a qualidade de uma investigação? – O papel da revisão sistemática de literatura. *Edição Alentejana*.

Azevedo, J. (2024). *Modo de produção da exclusão escolar*. Fundação Manuel Leão.

Bell, J. (2010). Como realizar um projecto de investigação. Gradiva.

Biggs, J. B. (1987a). *Student approaches to learning and studying.* Hawthorn, Australia: Australian Council for Educational Research Limited.

Biggs, J. B., & Moore, P. J. (1993). *The process of learning.* Sydney: Prentice Hall of Australia.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4ª ed.). Maidenhead, New York: McGraw-Hill and Open University Press.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (A. Costa & J. Pinto, Trans.) (2ª ed.). Disponível em http://redeinclusao.pt/media/fl_79.pdf

Botas, D., & Moreira, D. (2015). Integração de crianças recém-chegadas a Portugal numa escola do 1.º ciclo de escolaridade. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, Vol. Extr., 8, 53-57. https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.08.311

Botas, D. (2017). *Histórias que a escola conta: Integração de crianças imigrantes no 1º ciclo de escolaridade* (Tese de doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal). Disponível em http://hdl.handle.net/10400.2/659

Brito, C. (2008). *Escolae imigração: Integração de crianças do Leste Europeu na escola do 1.º ciclo.* Universidade do Minho. Retirado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8995

Ciberdúvidas. (2023). *Os alunos estrangeiros nas escolas portuguesas*. Disponível em: https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/ensino/os-alunos-estrangeiros-nas-escolas-portuguesas/5308

Cruz, I., & Rosário, M. (2010). *Ação local no combate à pobreza e exclusão social*. Porto: Livpsic.

Direção-Geral da Educação. (2024). *Acolhimento de alunos migrantes: experiências e desafios*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/acolhimento_de_alunos_migrantes_-_experiencias_e_desafios.pdf

Donnison, S., & Penn-Edwards, S. (2012). Focusing on first year assessment: Surface or deep approaches to learning? *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(2), 9-20.

Duarte, A. M. (2002). Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional. Porto: Porto Editora.

Duarte, A. M. (2012a). Aprender melhor: Aumentar o sucesso e a qualidade da aprendizagem. Lisboa: Escolar Editora.

Ferreira, D., & Cosme, A. (2021). Desafios da construção de uma escola inclusiva: A importância de flexibilizar a prática pedagógica. *Plataforma*, 26.

Fonseca, J. (2007). Os métodos quantitativos na sociologia: Dificuldades de uma metodologia de investigação. *Textos do Encontro: O Estado da Sociologia em Portugal: Formação, Investigação e Profissionalização.*

Fonseca, M. L., & Malheiros, J. (2002). Nouvelle immigration, marché du travail et competitivité des regions portugaises. *Géographie, Économie, Société, 5*(2), 161-181.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988*). The action research planner.* Victoria: Deakin University Press.

Linares, R. (2011). Desempenho escolar de alunos de origem imigrante: os jovens da Europa de Leste, em duas escolas da região de Lisboa (tese de mestrado), Lisboa: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território.

Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. (2015). Abordagens à aprendizagem: A dinâmica para o sucesso académico. *CES Psicologia*, 8(2), 47-75.

Mantovani, D., & Martini, E. (2008). Children of immigrants in Trento: Educational achievement through the lens of friendship. *Intercultural Education,* 19(5), 435-447.

Milagre, C., & Trigo-Santos, F. (2001). A escola multicultural: O olhar de professoras do 1.º ciclo. *Revista de Educação*, 9(1), 21-30.

Monteiro, S. C., Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. C. (2012). Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: Convergência no desempenho académico excelente. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 153-162.

Pereira, A. (2013). Motivação na aprendizagem e no ensino. In F. H. Veiga (Ed.), *Psicologia da educação: Teoria, investigação e aplicação, envolvimento dos alunos na escola* (pp. 445-493). Lisboa: Climepsi.

Peres, A. (2000). *Educação intercultural: Utopia ou realidade?* (2ª ed.). Porto: Profedições.

Peres, A. (2011). *Educação intercultural e cidadania*. Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).

Reis Monteiro, A. (2003). O pão do direito à educação*. Educação & Sociedade*, 763-789.

Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press.

Richardson, J. T. (2015). Approaches to learning or levels of processing: What did Marton and Säljö (1976a) really say? The legacy of the work of the Göteborg Group in the 1970s. *Interchange: A Quarterly Review of Education*, 46(3), 239-269.

Trigwell, K., & Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching*. Studies in Higher Education,* 29(4), 523-536.

Rocha, C. (2006). *A escola e a diversidade étnica e cultural* (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Porto). Retirado de http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/615

Rodrigues, E. (2009). *A integração dos alunos de origem estrangeira na escola portuguesa* (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras). Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/396/1/18317_ulfl063639_TM.pdf

Rodrigues, E., Ferreira, F., Mendes, H., Januário, M., & Carvalho, S. (1999). A pobreza e a exclusão social: Teorias, conceitos e políticas sociais em Portugal. Sociologia: *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 9.

UNESCO. (2009). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília, Brasil. Disponível em http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/184683por.pdf

Vírginia, M., & Dazzani, M. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30(2), 362-375.

Anexo 1 - Guião da Entrevista aos Professores de Geografia

Tema: A Multiculturalidade e a Inclusão no Fontes Pereira de Melo

Blocos	Objetivos	Questões Orientadoras
A • Legitimação da entrevista • Questões éticas	1. Explicar os objetivos da entrevista; 2. Assegurar a confidencialidade da entrevista; 3. Solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista;	
B • Percurso de vida pessoal e profissional	1. Identificar as características sociodemográficas;	- Sexo; - Idade; - Local de residência; - Anos de Carreira; -Anos de escolaridade que leciona;
C • Vida profissional	1. Identificar saberes e competências adquiridas; 2. Realizar uma reflexão sobre esta temática no seu local de trabalho;	-Já realizou ações de informação sobre esta temática? -Tem alunos de nacionalidades diferentes? - Na sua opinião, como é que estes alunos se integram na escola? -Considera um desafio para si, tanto como pessoa e como professor, lidar diariamente com estes alunos?
D • A multiculturalidade	1. Identificar as diversas dificuldades dos alunos 2. Realizar uma reflexão sobre multiculturalidade nas suas aulas e perceber como a temática está adaptada nos currículos.	- De que forma ultrapassa as barreiras linguísticas existentes? - Como é que a temática da Multiculturalidade é abordada nas aulas de Geografia? - A autonomia e a flexibilidade curricular podem facilitar a inclusão e o aproveitamento dos alunos estrangeiros? -Acha que deviam existir currículos adaptados a alunos estrangeiros?

E • Ambiente escolar	1. Identificar que estratégias didáticas a escola utiliza para integrar os hábitos culturais	- Sente que a escola desenvolve atividades suficientes para integrar alunos estrangeiros? - Sente que a escola tem em consideração os hábitos culturais e tradições alunos estrangeiros quando realiza atividades extracurriculares?
F • Integração dos alunos estrangeiros • Problemáticas subjacentes	1. Refletir sobre a sua contribuição para a inclusão e integração dos alunos estrangeiros nas suas aulas. 2. Identificar as problemáticas existentes na adaptação das suas aulas para os alunos estrangeiros.	- Tem contribuído para a integração dos alunos estrangeiros? De que forma? - Considera que a atitude do professor interfere na integração destes alunos? - Acha que a diversidade cultural pode desencadear o insucesso escolar? - As práticas docentes podem levar à perda de identidade dos alunos estrangeiros que tem na sala de aula, uma vez que eles representam uma minoria face à cultura portuguesa dominante?
G • Práticas pedagógicas adaptadas • Inclusão • Desafios	1. Refletir sobre as práticas pedagógicas, a temática da inclusão e sobre os possíveis desafios que acarreta.	- De que maneira adapta as suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos e promover um ambiente inclusivo escolar? - Como aborda a inclusão em contexto de sala de aula para garantir um ambiente acolhedor para todos os alunos? - Como lida com situações de discriminação ou bullying, promovendo um ambiente inclusivo? - Quais são os maiores desafios que enfrenta ao implementar práticas inclusivas e como os supera? -Como incentiva a compreensão e aceitação entre

		alunos, promovendo a inclusão social?
Questões Finais	Questionar o entrevistado no sentido de saber se pretende colocar questões;	
Agradecimento e validação da entrevista	Agradecer a colaboração; Informar da transcrição da entrevista;	

Anexo 2 - Questionário aos Alunos da Escola Secundária Fontes Pereira de Melo

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Questionário sobre Multiculturalidade e Inclusão

Somos estudantes do 2ºAno do Mestrado em Ensino de Geografia no 3ºciclo do Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e vimos através deste questionário, tentar perceber como te sentes relativamente à diversidade de culturas existentes nesta escola.

É importante salientar que os questionários são respondidos de forma anónima, sendo as respostas utilizadas exclusivamente para a obtenção de dados para o relatório. Agradecemos a vossa participação.

** perguntas direcionadas apenas a alunos estrangeiros

1. Sexo

- ◯ Feminino
- ◯ Masculino
- ◯ Outro

2. Idade

3. Ano de Escolaridade/ Turma

4. Nacionalidade

5. Nacionalidade dos Pais (Mãe/Pai)

6. Seleciona a opção que melhor se traduz naquilo que sentes.

	Nada Integrado		Pouco integrado		Indiferente		Muito Integrado
Como te sentes nesta turma?	◯	◯	◯	◯	◯	Integrado	
Como te sentes nesta escola?	◯	◯	◯	◯	◯		

7. Que palavra escolherias para caracterizar o que sentes? (por exemplo: alegria, tristeza, raiva, medo, vergonha, aborrecimento, culpa, outra).

8. Achas que existem nesta escola colegas de outras nacionalidades que são excluídos?

9. **Como é o relacionamento com os teus colegas na turma?

10. **És bem aceite pelos colegas da tua turma?

11. Qual consideras ser a maior dificuldade dos alunos estrangeiros ao frequentar esta escola?

12. **Já alguma vez sentiste algum tipo de preconceito ou ato de xenofobia?

13. **Podes dar um exemplo de uma dificuldade que tenhas tido quando chegaste a Portugal? E a esta escola?

14. Na tua opinião, o que achas que o professor pode fazer para ajudar os alunos estrangeiros com dificuldades linguísticas a perceber melhor a matéria?

15. Sentes que os professores têm o devido cuidado em adaptar as aulas para os alunos estrangeiros?

16. **Como te sentes ao saber que, por seres aluno estrangeiro, o professor tem vários materiais para te auxiliar na interpretação da matéria?

17. **Já te sentiste excluído por não perceberes o que está a ser lecionado na aula?

18. Através de qual dos instrumentos achas que a compreensão da matéria por parte dos alunos estrangeiros é mais facilitada?

- ◯ Imagem
- ◯ Video
- ◯ Noticias
- ◯ Livro
- ◯ Outro
- ◯

19. **Sentes falta de atividades que te façam sentir em casa?

20. Sentes que a escola tem em consideração os hábitos culturais e as tradições dos alunos estrangeiros quando realiza atividades extracurriculares?

21. Que fatores de identidade cultural, do teu país ou país estrangeiro, gostarias de ver representado em algum evento escolar?

- ◯ Gastronomia
- ◯ Vestuário
- ◯ Língua
- ◯ Religião
- ◯ Tradições e Costumes
- ◯ História
- ◯ Música
- ◯ Outro
- ◯

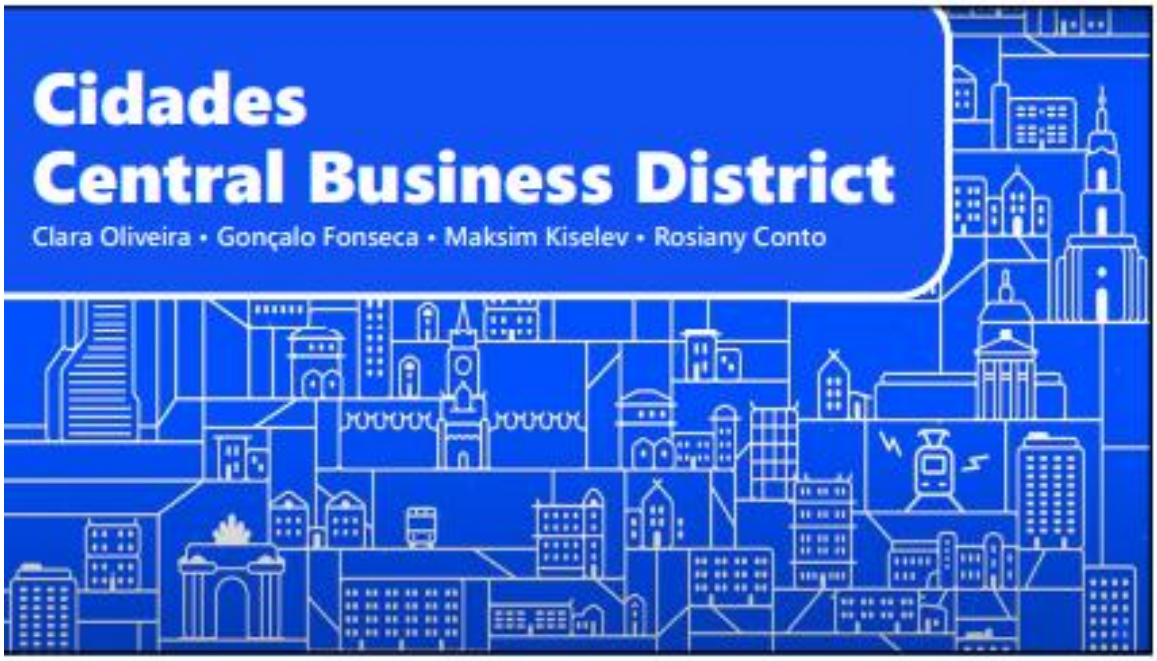
22. Seleciona a opção que melhor se traduz naquilo que sentes.

	Irrelevante	Pouco Importante	Indiferente	Importante	Muito Importante
O que achas de uma semana multicultural na escola?	◯	◯	◯	◯	◯
De um evento que represente as variadas culturas existentes nesta escola?	◯	◯	◯	◯	◯
Atividades de Integração de novos alunos	◯	◯	◯	◯	◯

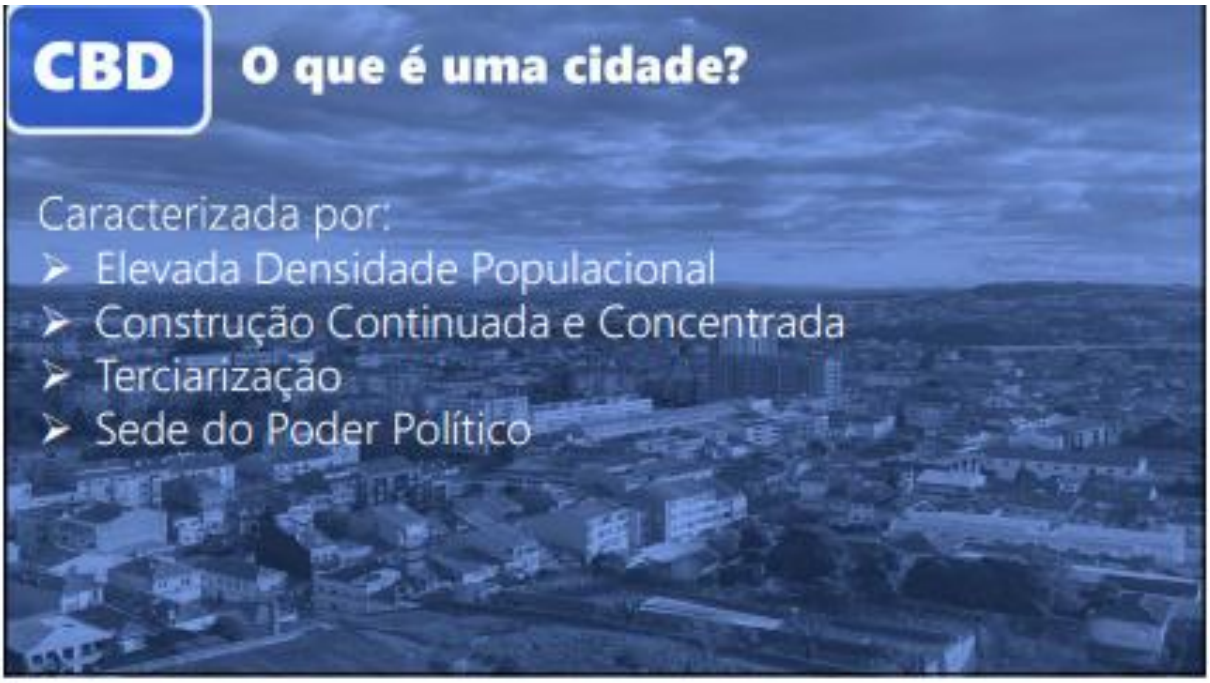
Este conteúdo não foi criado nem é aprovado pela Microsoft. Os dados que submeter serão enviados para o proprietário do formulário.

Microsoft Forms

Anexo 4 - Trabalho Prático sobre: “Áreas Funcionais de uma Cidade: CBD”






CBD
O que é uma cidade?
Caracterizada por:
Elevada Densidade Populacional
Construção Continuada e Concentrada
Terciarização
Sede do Poder Político

3


CBD
Critérios de Definição de Cidade em Portugal
Elevação a Cidade cabe à Assembleia da República ou Assembleias Regionais (Lei nº11/1982, de 2 de junho):
Critérios Demográficos (10.000 Habitantes ou 8.000 Eleitores) e Funcionais.

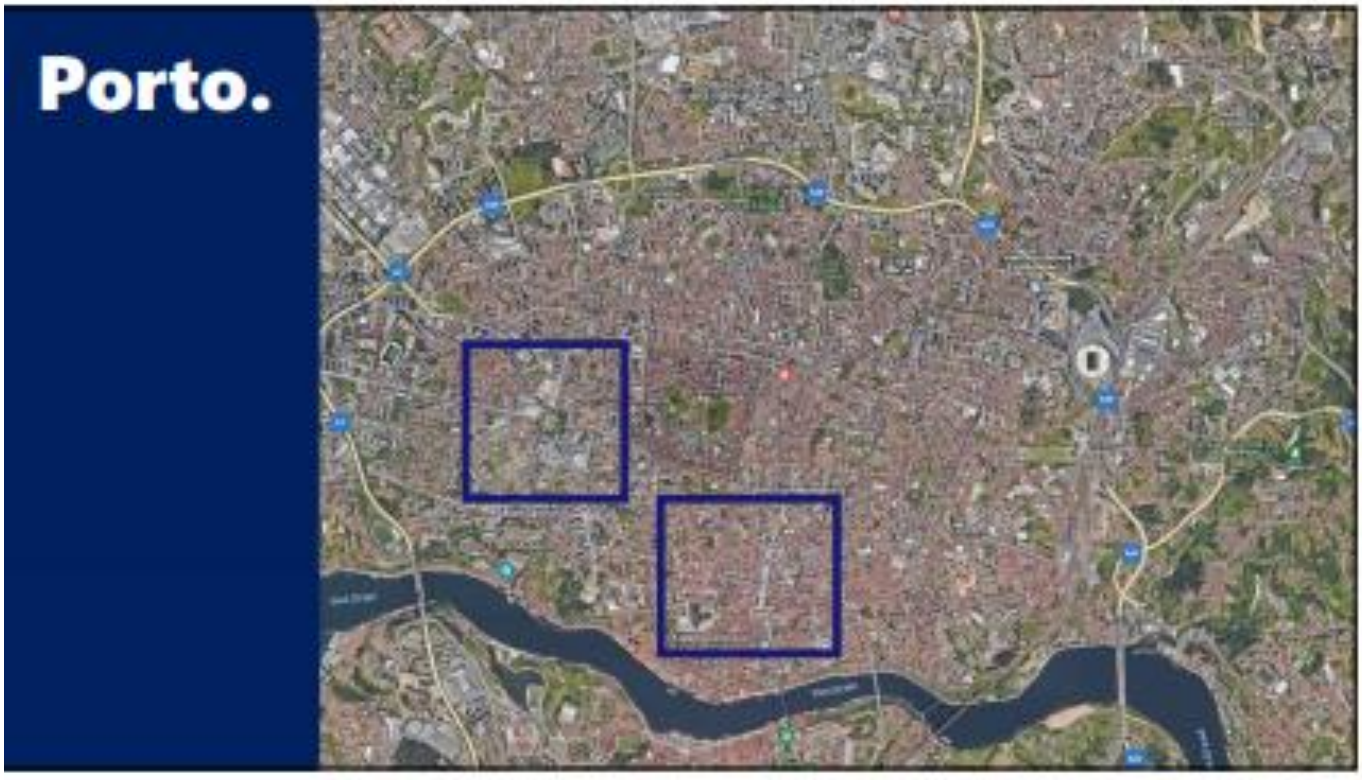

CBD
Áreas Funcionais de uma Cidade
Industrial
Residencial
Centro Histórico

5


CBD
O que é CBD?
Área Funcional localizada no Centro da Cidade e com Concentração de Serviços do Setor Terciário.
Boa Acessibilidade;
Renda Locativa elevada – Zonamento Vertical – Fraca Representatividade Residencial;
Elevada Concentração de População Flutuante


CBD
Definição de Centros Comerciais
(Brian Berry)
1. Centro da Cidade
2. Eixos Comerciais
3. Áreas Especializadas
Áreas Desvitalizadas com o Aparecimento de Shopping Centres

7


Porto.

Porto.
Boavista



9

Porto.
Casa da Música




Porto.
Brasília
Cidade do Porto

11


Porto.
Península
Bom Sucesso

12



13



14

Porto.

Palácio da Justiça
Cadeia da Relação
Reitoria



15

Porto.

- Âncora D'Ouro (Leões)
- Livraria Lello
- Praça de Lisboa



Porto.

- Hotel Intercontinental
- Banco de Portugal
- Caixa Geral de Depósitos
- Câmara Municipal
- Gabinete do Munícipe



17

Porto.

- Mercado do Bolhão
- Rua de Santa Catarina
- Via Catarina



Porto Amboim

19

Porto Amboim

- O CBD na cidade de porto amboim é pouco desenvolvido, destacando-se a restauração e a hotelaria
- O CBD se encontra concentrado é nos restaurantes, estes encontram-se quase todos a beira-mar



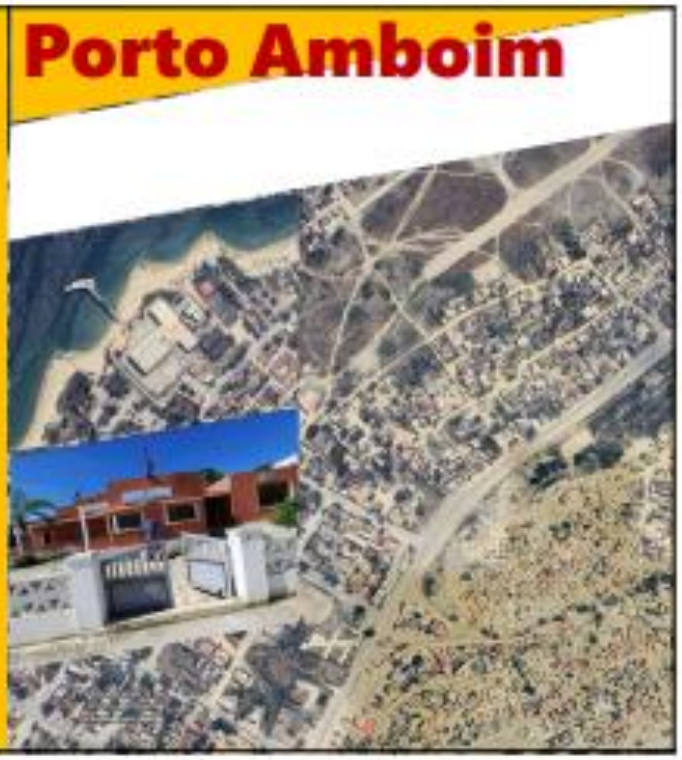
20

Porto Amboim

- O "parque" é a maior e mais frequentada praça de porto amboim



- A administração municipal, é um órgão govermental que tem como missão definir e executar politicas que promovam o desenvolvimento



21



22


A segunda maior cidade da Russia
População ≈6 milhões
Uma área 34 vezes superior à do Porto - 1.439 KM²
Centro económico e cultural
SAINT PETERS BURG

23


SAINT PETERS BURG


Tribunal
Catedral de Santo Isaac
Nova Holanda
Four Season Hotel
Teatro Mariinsky

25


Palácio de Inverno
Petropavlovskaya krepost
Rua Malaya Konushennaya
Casa de Singer
Gostiny Dvor
Avenida Nevsky
Pyshechnaya



27



28


SAINT
PETERS
BURG

29


CC Gallereya
Ladozhskiy Estação
Moskovskiy Estação
MEGA Dybenko
Warsawskiy estação

30


SAINT
PETERS
BURG

31


Smolny - Saint-Petersburg City Hall
SPBGU – University of Saint Petersburg

32



33



34

Bibliografia Fontes Digitais

LOBATO, C.; PINHO, R.; OLIVEIRA, S. (2022). Geo.pt 11, Areal editores, Porto.

ANDRADE, S. (2019). Tempos, ritmos e usos: As novas dinâmicas urbanas vistas a partir da cidade do Porto, dissertação de mestrado, FLUP, Porto.

VARLAMOV, I., Kac, M. (2018). 100 suggestions for your city

CM Porto - https://www.cm-porto.pt/

WIKIPEDIA – Saint Petersburg (https://en.wikipedia.org/wiki/Saint_Petersburg)



35

Anexo 5 - Autoavaliação e Reflexão sobre o Trabalho Prático

1- <u>Faz uma breve análise crítica do teu trabalho.</u>

Esta apresentação sobre as zonas do Centro de Negócios (CBD) nas cidades do Porto, Porto-Ambuin e São Petersburgo trouxe informações valiosas, pertinentes para a audiência. Foi cuidadosamente preparada e continha material suficiente para familiarizar os ouvintes com o tema. Os elementos visuais, como mapas e paleta de cores, foram bem escolhidos e contribuíram para a compreensão da apresentação.

No entanto, apesar de todos os esforços, o apresentador não conseguiu envolver totalmente a audiência devido à falta de interesse dos ouvintes no tema da geografia. Além disso, a duração da apresentação foi excessivamente prolongada, o que poderia ter cansado a audiência.

No geral, a apresentação teve seus pontos fortes, como informatividade e estética, mas precisa de melhorias em termos de envolvimento da audiência e otimização da duração da apresentação. Para futuras apresentações, é recomendado reduzir o tempo de apresentação, usar métodos mais interativos para atrair a atenção da audiência e adaptar o material de forma mais eficaz aos interesses dos ouvintes.

2- <u>Reflete sobre a importância (ou não) do estudo comparativo entre a cidade do Porto e outras cidades.</u>

Na minha opinião, se não compararmos as cidades entre si, seu desenvolvimento será mais lento. Sem uma análise comparativa, torna-se difícil identificar todos os problemas urbanos e encontrar maneiras de resolvê-los.

A importância de transmitir experiência e conhecimento é difícil de superestimar. No contexto dos distritos dos centros de negócios (CBD), é especialmente importante prestar atenção às melhores práticas. Por exemplo, a cidade do Porto pode se inspirar na experiência do distrito de La Défense em Paris.

A comparação entre cidades é um motor de competição. Isso estimula o desenvolvimento da infraestrutura, transporte e outras áreas.
Além disso, durante o processo de comparação, é possível identificar problemas comuns das cidades e buscar soluções inovadoras em conjunto.

3- <u>O que sentiste ao falar sobre a tua cidade? Justifica.</u>

Eu sinto nostalgia. Depois de um ano, ela diminuiu um pouco, mas de qualquer forma sinto falta dele e da atmosfera de uma grande cidade russa. É claro que a nostalgia obscurece tudo de ruim, mas mesmo assim... É agradável lembrar de São Petersburgo em geral, mas não há possibilidade de voltar lá por muitos anos.

1- **Faz uma breve análise crítica do teu trabalho.**

Acho que o meu trabalho foi bastante bom, conseguimos apresentar e clarificar os CBDS de diferentes países enfatizando as suas diferenças e igualdades entre si.

2- **Reflete sobre a importância (ou não) do estudo comparativo entre a cidade do Porto e outras cidades.**

Acho que a comparação foi crucial para enriquecimento do nosso trabalho, acho também que, pode até ter sido mais interessante para os nossos colegas ouvir a comparação, uma vez que ficaram a conhecer não só o CBD característico do Porto, mas como o de outras cidades, acho que a comparação foi importante também na medida em que fez nos perceber o quanto o desenvolvimento de um país tem impacto no seu CBD.

3- **O que sentiste ao falar sobre a tua cidade? Justifica.**

Foi bastante interessante falar sobre a minha cidade, foi uma forma de dar a conhecer os meus colegas as minhas origens e de certa forma, também aprofundei mais o conhecimento que já tinha sobre o lugar em que nasci, achei também interessante a proposta de comparação já que enfatizou e demonstrou como o CBD pode variar de país para país.

Anexo 7 - Trabalho Prático sobre: “A Diversidade dos Modos de Transporte: Transporte Terrestre”





Transportes Rodoviários:

Este meio de transporte tem como função o transporte de cargas, pessoas e animais para diversos lugares.

+

- Elevada cobertura geográfica
- Ponto-a-Ponto
- **Flexibilidade do serviço**
- Flexibilidade no deslocamento de cargas
- Menores custos de embalagem
- **Entrega direta e segura dos bens**
- Muito competitivo em curtas e médias distâncias

-

- Dependente das infraestruturas
- **Unidades de carga limitadas**
- **Mais caro em grandes distâncias**
- **Dependência do trânsito**
- Dependente da regulamentação

Transportes Rodoviários:
Em Portugal



Itinerários Principais	2 341
Itinerários Complementares	1 909
Estradas Nacionais	4 857
Estradas Regionais	4 791



Transportes Rodoviários:
Em Portugal

carris
Lisboa



STCP
Porto



Área Metropolitana do Porto



Promover o transporte público como uma alternativa mais sustentável e eficaz em comparação com o transporte individual, incentivando a mobilidade intermodal e elétrica.

Transportes Ferroviários:
A evolução da ferrovia em Portugal

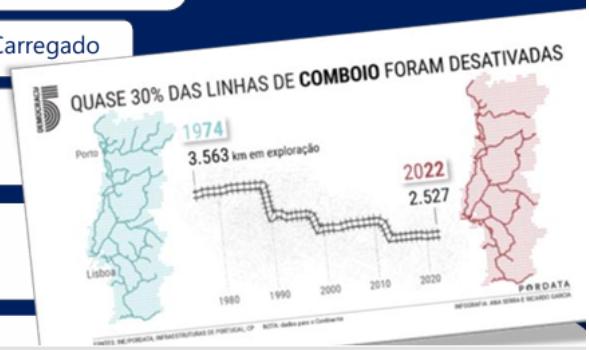
1844 - Cria-se, em Portugal, a Companhia das Obras Públicas

1852 - Fontes Pereira de Melo e Fonseca Magalhães abriram a concurso a construção de uma linha ferroviária que ligasse a Capital à fronteira com Espanha

1856 - A primeira linha ferroviária entre Lisboa e Carregado

1947 - a exploração da ferrovia em Portugal passou a estar sob a tutela do estado Comboios de Portugal

Desde 1974 - mais de 1000 quilómetros de via foram desativados.




Transportes Ferroviários:
Atualmente
Extensão total
3 621
Em atividade
2 527
Rede Principal
1176km
Rede complementar
891km
Rede Secundária
460km
171,1 milhões pas.
Viana do Castelo
Braga
Vila Real
Porto
Aveiro
Viseu
Guarda
Coimbra
Castelo Branco
Leiria
Santarém
Portalegre
Lisboa
Setúbal
Évora
Beja
Faro
· Santa Apolónia · Gare do Oriente · S. Bento · Campanhã ·


Transportes Ferroviários:
O Serviço ferroviário de passageiros em Portugal
Comboios Internacionais
«Lusitânia» Lisboa - Madrid
«Sud Express» Lisboa - Paris
«Celta» Porto - Vigo
Comboios Regionais
• Inter-Regionais
• Regionais
Comboios Nacionais
• Alfa Pendular
• Intercidades
205M
COMBOIOS DE PORTUGA

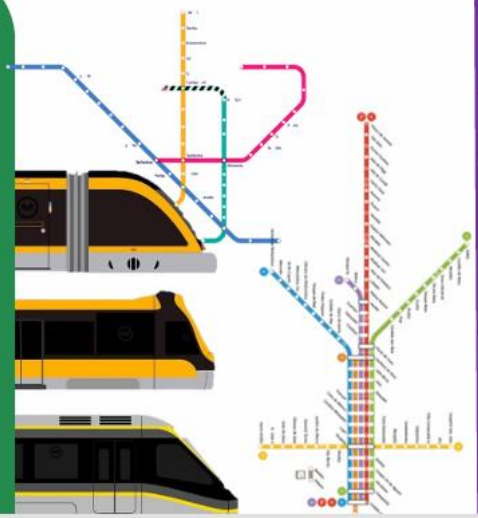
Transportes Ferroviários:

O Serviço ferroviário de passageiros em Portugal

O Serviço Metropolitano

- **Metro do Porto**
  (6 linhas (+6) e 82 estações)
- **Metro de Lisboa**
  (4 linhas (+1) e 56 estações)
- **Metro Sul Do Tejo**





Comboios Urbanos

Objetivo ligar cidades desta Área Metropolitana

- **Comboio urbano do Porto**
  (Aveiro, Braga, etc.)
- **Comboio Urbano de Lisboa**
  (Sintra, Cascais, Azambuja)
- **Comboio Urbano de Coimbra**
  (Figueira da Foz)



Transportes Ferroviários:

O transporte de Mercadorias

90% de toda a exploração é feita pela "Medway", empresa detida pela "Mediterranean Shipping Company (MSC)" e restantes 10% são

explorados pela "Takargo".
Administrativamente, a Medway, assegura o transporte Multimodal, que engloba o transporte de Contentores.

Grande parte da operação da Medway é feita entre as empresas nacionais e os portos marítimos de Leixões e Sines.

Em 2022 foram transportados um total de 9,3 milhões de toneladas de mercadorias

Minérios

Produtos Químicos

Areia

Cimento

Produtos Siderúrgicos



Transportes Rodoviários: Angola

Entende-se por rede nacional de estradas o conjunto de itinerários de maior relevância

O instituto de estradas de Angola (INEA) é a entidade responsável pela gestão das estradas angolanas.

A rede de estradas e autoestradas tem comprimento total de **26 000km**

A rede nacional angolana de estradas é composta pelas seguintes categoriais de estradas:

- **Estradas nacionais**
- **Estradas municipais**
- **Estradas especiais**



Transportes Rodoviários: Angola



Transportes Ferroviários: Angola

1889 - caminho de ferro de Luanda foi inaugurado e a linha foi estendida para leste até a província de Malanje em 1909

No mesmo período foi construída a linha de Moçâmedes.
Caminho de ferro de Benguela foi contruído em **1912**, no intuito de ligar as cidades portuárias

Em **1925**, foi construida linha Amboim para servir as plantações de café no planalto do Amboim.

No município da Baía Farta, também foi construído um caminho de ferro do cuia, 18 km de extensão e era utilizado para escoar o açúcar

Facto da guerra civil praticamente parou tráfego ferroviário em Angola. Após o fim da guerra civil, o governo angolano procurou reativar os três principais caminhos



Transportes Ferroviários: São Paulo

A primeira ferrovia da Província de São Paulo foi inaugurada em 1867, conectando Jundiaí ao Porto de Santos



Operador CPTM

18 linhas

2 000 km

Diariamente **2 milhões** pas.

Rede ferroviária do estado de São Paulo desempenhou um papel crucial no desenvolvimento económico e social da região. Existem planos para desenvolver a rede ferroviária

Transportes Rodoviários: São Paulo

19 milhões de carros

O DER (Departamento de Estradas de Rodagem) tem como função administrar o sistema rodoviário estadual

Total
199 975 km

municipal
176 675
estadual
22.219
federal
1 075

O sistema rodoviário do estado de São Paulo é um dos mais extensos do Brasil, com uma rede de estradas que atende a mais de 90% da população do estado.



Transportes Ferroviários: Rússia

1830 - Primeira linha em São Petersburgo - Tsarskoye Selo

Total
122 000 km

Eletrificados
44 100 km
Geral
86 600 km
Privado
35 000 km




Transportes Ferroviários:
Rússia
Operador
1,2 bilhão de passageiros
1,28 bilhão de toneladas de carga
Comboio de Longa Distância
596 pares diários
Mais longo - 9288 km
(comboio «Russia»)
Funções: IC, IR, ICE, IN, N
Comboios de Alta Velocidade
• Todos os comboios são estrangeiros
• Não existem ferrovias de alta velocidade
Moscovo - São Petersburgo · Moscovo – N. Novgorod
São Petersburgo – Helsinki · São Petersburgo – Samara
ALLEGRO
САПСАН


Transportes Ferroviários:
Rússia
Comboio Urbano
• Concept da RER e S-Bahn
• Serve a cidade
Comboio SubUrbano
• Serve a subúrbios e cidades vizinhas

Transportes Ferroviários:
Rússia

1,2 millhões pas. por mes na Gare do Kazanskiy



Transporte de Carga

- 58% de toda a carga
- Prioridade em estradas ferroviárias
- Grandes investimentos



Transportes Ferroviários:
Rússia

Metro Moscovo
14 linhas
327 km
196 estações
9 milhões de passageiros diariamente





Metro São Petersburgo
5 linhas
124,8 km
72 estações



Transportes Ferroviários: Rússia

- 87 sistemas do Elétricos
- Os maiores sistemas estão localizados em:

1. São Petersburgo (736 veículos),
2. Moscou (539 veículos)
3. Ecaterimburgo (434 veículos)







Transportes Rodoviários : Rússia

1.396.000 km

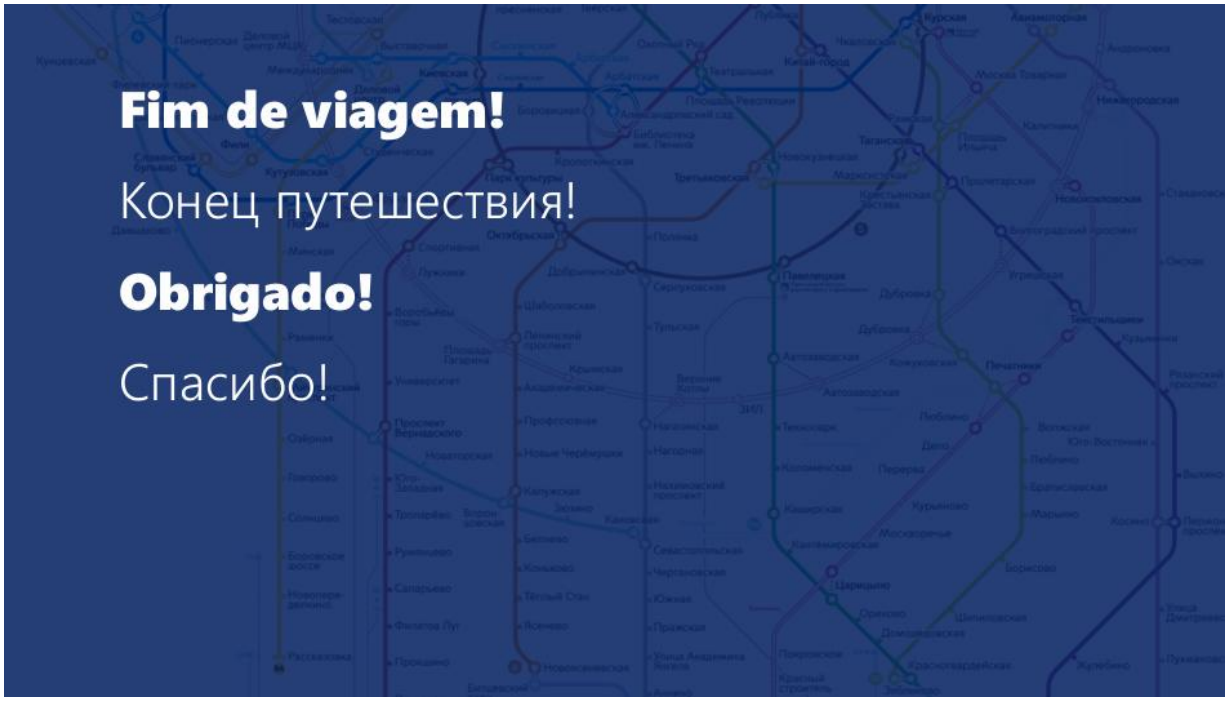


Transporte de Mercadorias

- 290,6 milhões de toneladas
- 5,2% do total de carga transportada

Transporte Urbano de Passageiros:




Fim de viagem!
Конец путешествия!
Obrigado!
Спасибо!