

**O processo de inclusão das crianças migrantes
nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico
da Região Autónoma da Madeira**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Nuno Miguel Olim da Silva

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

**O processo de inclusão das crianças migrantes
nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico
da Região Autónoma da Madeira**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Nuno Miguel Olim da Silva

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

ORIENTAÇÃO
Liliana Rodrigues

RESUMO

Num mundo cada vez mais complexo e interconectado, a inclusão e o sucesso académico das crianças migrantes tornam-se condição essencial para o desenvolvimento de sociedades justas, coesas e inclusivas.

O presente trabalho objetiva um entendimento das complexidades inerentes à inclusão escolar de crianças migrantes em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira. As vozes e experiências das crianças migrantes, pais e/ou encarregados de educação ou tutores legais, responsáveis pela tutela e diretores de escola irão desvelar os desafios e as oportunidades que marcam o processo de inclusão destas crianças.

Recorrer-se-á a uma metodologia de pesquisa mista, com um delineamento de estudo de caso e utilizaremos questionários, complementados por entrevistas semiestruturadas. Neste estudo faremos ainda uso da análise documental e no cruzamento destas técnicas faremos uma abordagem de natureza intersectorial, de forma a caracterizar o processo de inclusão das crianças migrantes no contexto escolar.

Através da identificação de desafios e, também, de oportunidades, este projeto pretende constituir um contributo para a inclusão de crianças migrantes, para o desenvolvimento de competências interculturais, estratégias pedagógicas e promoção de políticas públicas eficazes.

Palavras-chave: Inclusão escolar, crianças migrantes, sucesso educativo, Região Autónoma da Madeira.

ABSTRACT

As the world becomes increasingly complex and interconnected, the inclusion and academic success of immigrant children have emerged as essential condition for the development of just, cohesive, and inclusive societies. This project aims to gain a deeper understanding of the complexities inherent in the school inclusion of migrant children in primary schools in the Autonomous Region of Madeira. The voice and experiences of migrant children, parents and/or guardians, or legal guardians, public authorities and school principals will shed light on the challenges and opportunities that mark the inclusion process of these children.

We will adopt a mixed research methodology, using a case study design and utilizing questionnaires complemented by semi-structured interviews. This study will also incorporate document analysis, and through the intersection of these techniques, we will pursue an intersectorial approach to characterize the process of inclusion of migrant children within the school context.

Ultimately, this research seeks to contribute to the inclusion of migrant children by identifying challenges and opportunities and promoting the development of intercultural competencies, pedagogical strategies, and the promotion of effective public policies.

Keywords: School inclusion, immigrant children, educational success, Autonomous Region of Madeira.

RÉSUMÉ

Dans un monde de plus en plus complexe et interconnecté, l'inclusion et la réussite scolaire des enfants migrants deviennent une condition essentielle au développement de sociétés justes, cohésives et inclusives.

Ce projet vise à comprendre les complexités inhérentes à l'inclusion scolaire des enfants migrants dans les écoles du 1^{er} cycle du primaire de la Région Autonome de Madère. Les voix et les expériences des enfants migrants, de leurs parents ou tuteurs légaux, ainsi que des directeurs d'école révéleront les défis et les opportunités qui marquent le processus d'inclusion de ces enfants.

Nous adopterons une méthodologie de recherche mixte, en utilisant une conception d'étude de cas et des questionnaires, complétés par des entretiens semi-structurés. Cette étude inclura également une analyse documentaire et, par le croisement de ces techniques, nous adopterons une approche intersectorielle afin de caractériser le processus d'inclusion des enfants migrants dans le contexte scolaire.

En identifiant les défis et les opportunités, ce projet vise à contribuer à l'inclusion des enfants migrants, au développement de compétences interculturelles, de stratégies pédagogiques et à la promotion de politiques publiques efficaces.

Mots-clés: Inclusion scolaire, enfants immigrants, réussite éducative, Région Autonome de Madère.

RESUMEN

En un mundo cada vez más complejo y interconectado, la inclusión y el éxito académico de los niños migrantes se convierten en una condición esencial para el desarrollo de sociedades justas, cohesivas y inclusivas.

Este proyecto tiene como objetivo comprender las complejidades inherentes a la inclusión escolar de los niños inmigrantes en las escuelas de Educación Primaria de la Región Autónoma de Madeira. Las voces y experiencias de los niños migrantes, de sus padres o tutores legales, así como de los directores de escuela revelarán los desafíos y oportunidades que marcan el proceso de inclusión de estos niños.

Adoptaremos una metodología de investigación mixta, utilizando un diseño de estudio de caso y cuestionarios, complementados con entrevistas semiestructuradas. Este estudio también incluirá un análisis documental y, mediante la intersección de estas técnicas, emplearemos un enfoque intersectorial para caracterizar el proceso de inclusión de los niños y de las niñas migrantes en el contexto escolar.

Al identificar los desafíos y las oportunidades, este proyecto pretende contribuir a la inclusión de los niños migrantes, al desarrollo de competencias interculturales, de estrategias pedagógicas y a la promoción de políticas públicas eficaces.

Palabras clave: Inclusión escolar, niños inmigrantes, éxito educativo, Región Autónoma de Madeira.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE APÊNDICES	x
ÍNDICE DE ANEXOS	xii
INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo 1 - Problemática.....	3
1.1. Problema de investigação	3
1.2. Delimitação do campo de estudo	4
1.3. Questão de investigação.....	7
1.4. Objetivos.....	7
1.4.1. Objetivo geral.....	7
1.4.2. Objetivos específicos.....	7
Capítulo 2 – Enquadramento legal	7
2.1. A inclusão de crianças migrantes na Europa: desafios, políticas e o papel da União Europeia.	7
2.2. A inclusão de alunos/as migrantes em Portugal: políticas, práticas e desafios ..	17
2.2.1. Portugal como referência nas políticas migratórias inclusivas	17
2.2.2. Trajetos da inclusão educativa: marcos legais e evolução histórica.	19
2.2.3. Políticas e programas atuais: um olhar abrangente sobre a inclusão.	21
2.2.4. Acolhimento e integração de crianças migrantes não acompanhadas: desafios e perspectivas.	24
2.3. Inclusão de migrantes na RAM: caracterização, legislação e prática	30
2.3.1. Caracterização das crianças migrantes no 1º Ciclo	30
2.3.2. A ação da DRCCE e a integração e inclusão de migrantes.....	33
2.3.3. Contexto educativo e cidadania.....	36
Capítulo 3 - Fundamentação teórica.....	38
3.1. Crianças migrantes: invisibilidade, agência e construção de identidades híbridas em contextos de aculturação	38
3.2. Identidade e Diferença: processos de construção e exclusão social	46
3.3. O papel da escola na construção de fronteiras sociais: currículo, hegemonia e a produção da diferença	50

3.4. A escola inclusiva: concepção, práticas e desafios.....	54
3.5. Pedagogia da diferença: a escola como espaço de emancipação e transformação social	61
3.6. A escola como espaço intercultural	65
3.7. Educação, Desenvolvimento Comunitário e Inclusão	72
Capítulo 4 - Metodologia.....	77
4.1. A pesquisa mista	78
4.2. Tipo de estudo.....	80
4.2.1. Apresentação e caracterização do tipo de estudo	80
4.2.2. Justificação da escolha do tipo de estudo	84
4.2.3. Classificação do estudo de caso	85
4.2.4. Cronologia metodológica e procedimentos éticos	86
4.3. Técnicas de Recolha de Dados	89
4.3.1. O questionário	91
4.3.2. A entrevista semiestruturada	93
4.3.3. A entrevista a grupo focal	95
4.3.4. A análise documental	96
4.4. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados	98
4.4.1. A análise de conteúdo	99
4.4.2. Triangulação de dados.....	101
4.4.2.1. Nível macro: políticas públicas e orientações da tutela.....	103
4.4.2.2. Nível meso: organização e cultura escolar	106
4.4.2.3. Nível micro: práticas docentes e vivências das crianças migrantes	112
4.4.2.4. Convergências e divergências entre os níveis macro, meso e micro...	116
4.4.3. Mapas visuais de dados	120
4.4.3.1. Mapas visuais e gráficos de análise dos inquéritos por questionário aplicados a diretores/as	121
4.4.3.2. Mapas visuais e gráficos de análise dos inquéritos por questionário aplicados a docentes	127
Considerações finais	137
Referências	146
Apêndices	170
Anexos	288

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACM- Alto Comissariado para as Migrações

CICDR- Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEUMa-Comissão de Ética da Universidade da Madeira

CLAIM- Centros Locais de Apoio à Integração de Migrantes

CNEDU- Conselho Nacional de Educação

DGE- Direção-Geral da Educação

DRE- Direção Regional de Educação

DUDH- Declaração Universal dos Direitos Humanos

DRCCE- Direção Regional das Comunidades e Cooperação Externa

EMAEI- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ENEC- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

GTEC- Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania

ONU- Organização das Nações Unidas

MIPEX- Migrant Integration Policy Index

OERAM- Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira

PAA- Plano Anual de Atividades

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEDI- Projeto a Escola na Dimensão Intercultural

PEE- Projeto Educativo de Escola

PISA- Program for International Student Assessment

PLNM- Português Língua Não Materna

PREDI- Projeto de Educação Intercultural

RAM- Região Autónoma da Madeira

RGPD- Regulamento Geral de Proteção de Dados

SEF- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

UE - União Europeia

UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução temporal comparativa com as crianças nacionais (2013/2014-2022-2023) e nacionalidades das crianças estrangeiras na RAM no ano letivo 2022/2023.....	31
Figura 2 - Evolução temporal (2013/2014-2022/2023), nº total das crianças estrangeiras e percentagem de turmas com crianças estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico na RAM no ano letivo 2022/2023.....	32
Figura 3 - Desempenho escolar das crianças estrangeiras e nacionais na RAM por ciclo de estudo (2013/2014-2022/2023)	32
Figura 4 – Estratégias adotadas pela escola para promover a inclusão das crianças migrantes.....	121
Figura 5 – Perceção de diretores/as acerca da suficiência dos recursos humanos e materiais da escola para apoiar as crianças migrantes.....	121
Figura 6 – Apoio prestado pela escola à aprendizagem do PLNM.....	122
Figura 7 – Perceção de diretores/as relativamente à valorização e integração da língua materna das crianças na escola.....	122
Figura 8 – Exemplos de práticas de valorização ou integração da língua materna das crianças migrantes.....	123
Figura 9 – Apoios existentes na escola para promoção do bem-estar emocional e psicológico das crianças migrantes.....	123
Figura 10 – Estratégias utilizadas para envolver as famílias migrantes na vida escolar..	124
Figura 11 – Projetos ou atividades desenvolvidas pela escola para promover a diversidade cultural.....	125
Figura 12 – Colaboração da escola com organizações externas para apoiar a inclusão...	125
Figura 13 – Oferta formativa ou de apoio disponibilizado a docentes para a promoção de práticas inclusivas.....	126
Figura 14 – Oferta formativa ou de apoio disponibilizado a docentes para a promoção de práticas inclusivas.....	127
Figura 15 – Frequência de uso de estratégias diferenciadas no apoio a crianças	

migrantes por docentes.....	128
Figura 16 – Materiais e recursos utilizados por docentes no apoio à aprendizagem das crianças migrantes.....	129
Figura 17 – Percepção de docentes sobre a suficiência dos recursos escolares para o apoio à inclusão das crianças migrantes.....	130
Figura 18 – Percepção de docentes sobre a suficiência dos recursos escolares para o apoio à inclusão das crianças migrantes.....	131
Figura 19 – Frequência da integração ou valorização da língua materna nas práticas docentes.....	131
Figura 20 – Métodos utilizados por docentes para apoiar a aprendizagem do PLN.....	132
Figura 21 – Sinais de dificuldades emocionais ou sociais nas crianças migrantes.....	132
Figura 22 – Estratégias utilizadas por docentes para envolver as famílias das crianças migrantes na vida escolar.....	133
Figura 23 – Estratégias utilizadas por docentes para promover o respeito e a valorização das culturas.....	134
Figura 24 – Atividades ou projetos utilizados por docentes no âmbito da diversidade cultural.....	135
Figura 25 – Principais desafios enfrentados por docentes na inclusão das crianças migrantes.....	136
Figura 26 - <i>Participação de docentes em formação relevante para a inclusão de crianças migrantes</i>	136

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A – Consentimento informado dos(as) participantes.....	170
Apêndice B – Termo de Consentimento Informado.....	173
Apêndice C – Termo de Consentimento Informado (representante legal e menor).....	174
Apêndice D – Guião de entrevista a grupo focal às crianças migrantes.....	175

Apêndice E – Guião de entrevista semiestruturada a docentes titulares de turma de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	178
Apêndice F – Guião de entrevista semiestruturada a diretores de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	183
Apêndice G – Guião de entrevista semiestruturada à representação institucional.....	187
Apêndice H – Tabela de codificação das entrevistas.....	190
Apêndice I – Transcrição da entrevista semiestruturada a representante da tutela.....	191
Apêndice J – Tabela de análise de conteúdo da entrevista semiestruturada a representante da tutela.....	201
Apêndice K – Transcrição da entrevista semiestruturada à direção de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	206
Apêndice L – Tabela de análise de conteúdo da entrevista semiestruturada à direção de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	219
Apêndice M – Transcrição da entrevista semiestruturada a um(a) docente do 1º Ciclo do Ensino Básico (DOC_01).....	223
Apêndice N – Tabela de análise da entrevista semiestruturada a um(a) docente do 1º Ciclo do Ensino Básico (DOC_01).....	235
Apêndice O – Transcrição da entrevista semiestruturada a um(a) docente do 1º Ciclo do Ensino Básico (DOC_02).....	241
Apêndice P – Tabela de análise da entrevista semiestruturada a um(a) docente do 1º Ciclo do Ensino Básico (DOC_02).....	257
Apêndice Q – Transcrição das entrevistas a grupo focal (Grupo Focal 1).....	263
Apêndice R – Tabela de análise de conteúdo das entrevistas a grupo focal (Grupo Focal 1).....	269

Apêndice S – Transcrição das entrevistas a grupo focal (Grupo Focal 2).....	273
---	-----

Apêndice T – Síntese da análise documental aos documentos orientadores das escolas (Projeto Educativo de Escola e Plano Anual de Atividades).....	284
---	-----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Total de profissionais capacitados com formação na área do PLNM entre 2008 e 2025.....	288
---	-----

Anexo 2 - Formação disponibilizada na RAM para docentes entre 2019 e 2025.....	288
--	-----

Anexo 3 - Formação destinada a Assistentes Operacionais entre 2020 e 2025.....	289
--	-----

INTRODUÇÃO

O fenómeno migratório, uma das marcas mais significativas da contemporaneidade, tem vindo a exercer uma influência progressiva sobre as dinâmicas sociais, económicas e culturais, a nível mundial. A globalização, aliada a fatores como conflitos armados, crises económicas, ou desastres ambientais, resultou numa intensificação assinalável dos fluxos migratórios. A Europa, em particular, tem vindo a consolidar-se como um dos destinos preferenciais da migração internacional, ao atrair migrantes de díspares regiões do globo, na demanda por melhores condições de vida, segurança, estabilidade e oportunidades de desenvolvimento.

Portugal posiciona-se, neste contexto, como um relevante destino para os migrantes, com a Região Autónoma da Madeira (RAM) a acompanhar esta tendência.

De acordo com dados do SEF (2022), a população estrangeira residente em Portugal registou um aumento de 5,6% em 2021, comparativamente ao ano anterior, o que, só por si, poderá denotar uma crescente diversidade cultural no país. Esta realidade reflete-se, necessariamente, nas escolas da RAM, onde se observa um acréscimo expressivo do quantitativo de crianças migrantes, essencialmente no 1º Ciclo do Ensino Básico. Estas crianças, provenientes de distintas culturas e contextos socioeconómicos, expressam-se em diferentes línguas e deparam-se com um conjunto de desafios que extravasam o processo de adaptação a um novo meio escolar. De entre as adversidades e tribulações enfrentadas, encontram-se as barreiras linguísticas, as diferenças culturais, a adaptação curricular e, em muitos casos, o preconceito e a discriminação.

A educação emerge, neste cenário, como um proeminente veículo de inclusão social, referencial inegável na promoção da coesão social e da convivência pacífica entre grupos culturais dissemelhantes. A escola, em particular, desempenha uma missão capital no acolhimento das crianças migrantes, ao proporcionar-lhes não apenas acesso à educação formal, mas, com similar relevância, a oportunidade de desenvolver competências interculturais, linguísticas e sociais, fundamentais para a plena participação nas dinâmicas sociais do país de acolhimento.

O processo de inclusão das crianças migrantes nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM assume-se, portanto, como um campo de investigação de iniludível interesse, significado e relevância. Assim, a presente dissertação de mestrado arroga-se o objetivo de investigar e analisar o processo de inclusão das crianças migrantes nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM, com particular foco nas práticas pedagógicas

adotadas e nas políticas e medidas públicas implementadas. Pretende-se, desta forma, contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva, em que a diversidade seja valorizada como um fator enriquecedor, não como um problema ou elemento redutor e onde cada criança, independentemente da sua origem ou cultura, tenha oportunidade de desenvolver, de forma plena, o seu potencial.

Não se trata, portanto, de uma questão de minorias étnicas ou culturais. A inclusão deve ser perspectivada como uma dimensão essencial da educação para a cidadania democrática, para a formação dos futuros cidadãos, porque, precisamente, permite o aprofundamento e consolidação dos princípios democráticos de justiça social.

Capítulo 1 - Problemática

1.1. Problema de investigação

A contemporaneidade apresenta-se indelevelmente associada aos movimentos migratórios, de escala global e com proporções inauditas na História da Humanidade. Estes fluxos, de complexidade profunda, atravessam as fronteiras nacionais e tecem redes entre indivíduos e comunidades de díspares origens e culturas (Silva & Casimiro, 2023). A Europa emerge, neste contexto, como um dos centros para onde fluem grandes movimentos migratórios. Portugal, especificamente, evidencia, em conformidade com dados disponibilizados pelo Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo (SEF, 2022), relativo a 2021, um incremento da população estrangeira residente no país, pelo sexto ano consecutivo. Comparativamente ao ano de 2020, o acréscimo cifra-se nos 5,6% (num total de 698,887 cidadãos estrangeiros titulares de autorização de residência), o que corresponde a 6,8% da população estrangeira residente em território português, valor mais elevado registado. Assim, “de um país fortemente marcado pela emigração transformou-se, na década de 90 do mesmo século, num país muito procurado por imigrantes para viverem e trabalharem” (Resolução do Conselho de Ministros nº 12-B/2015, 2015).

Perante este cenário, torna-se imperativo que se consolidem esforços de acolhimento, de integração e, sobretudo, de inclusão social, com restrito foco na adequada inclusão das segunda e terceira gerações de migrantes. Este grupo apresenta, desde logo, um quadro de necessidades e desafios intrínsecos que demandam políticas e determinações para a sua plena inclusão na sociedade (Resolução do Conselho de Ministros nº 12-B/2015, 2015).

No horizonte desta conjuntura de volatilidade social e económica, de aleatoriedade política e de profundas transformações culturais, a educação desponta como elemento fundamental comprometido com o desiderato de coesão social e de convivência pacífica. A via educativa surge como móbil gerador de programas promotores da comunicação e do diálogo entre estudantes de distintas culturas, crenças e religiões e contribui significativamente para a construção de sociedades sustentáveis e tolerantes. A educação intercultural afirma-se, pois, como solução viabilizadora de uma educação de qualidade para todos (UNESCO, 2006).

Enquanto fenómeno simultaneamente transversal e profundo, a migração exige uma análise que contemple tanto a perspetiva macrosocial quanto as especificidades do contexto local. Deste modo, apesar da crescente literatura sobre a inclusão de crianças

migrantes em contexto escolar europeu, é inegável a lacuna significativa que se apresenta sobre as particularidades deste processo na Região Autónoma da Madeira. A perspetiva integrada das crianças e dos diversos atores institucionais e comunitários mostra-se insuficientemente explorada neste domínio. Esta realidade evidencia, portanto, a necessidade de aprofundar a análise dos contextos específicos e das dinâmicas que intervêm no processo de inclusão das crianças migrantes nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM.

Reconhecer a diversidade como valor fundamental para a comunidade educativa torna-se, portanto, essencial. Sob este ângulo, é imperativo garantir a inclusão plena dos alunos migrantes no ambiente escolar, enquanto ato fundador e, simultaneamente, expressão de uma sociedade mais justa e equitativa.

“Uma inclusão bem-sucedida é um processo contínuo que requer, por um lado, flexibilidade e adaptação às necessidades dos alunos e, por outro, preparação e mudanças” (Direção-Geral da Educação, 2024, p.5). A prossecução deste desígnio exige simultaneamente um esforço e um compromisso que assenta numa atuação organizada e devidamente estruturada, firmada numa intenção clara, a fim de consagrar a diversidade como princípio de união no cerne da comunidade educativa, na salvaguarda de um direito universal e inalienável à educação e à igualdade de oportunidades, conforme proclamado na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989).

Assumir a escola como espaço inclusivo equivale a empoderá-la como fator de antagonismo relativamente às mais distintas formas de preconceito. Seja por meio do espaço físico, pedagógico ou social que configura, ou dos valores e conhecimentos que edifica e partilha, a escola intercultural ergue-se como referência no contexto comunitário e contribui para o reforço e consolidação do tecido social (Conselho da Europa, 2020).

1.2. Delimitação do campo de estudo

O presente ponto dedica-se à delimitação do campo de estudo e destina-se a estabelecer os limites e o foco da investigação sobre o processo de inclusão das crianças migrantes nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM. Este estudo concentra-se em três dimensões complementares: a perspetiva institucional, possibilitada pela realização de entrevistas semiestruturadas a um(a) representante da tutela da educação; a perspetiva escolar, com entrevistas semiestruturadas aos diretores e docentes titulares de turma das escolas selecionadas; e a perspetiva das próprias crianças, por meio da aplicação de entrevistas a grupo focal. A investigação será, ainda, enriquecida por uma

análise documental centrada em documentos de referência de escolas representativas dos onze concelhos da RAM, nomeadamente, o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Plano Anual de Atividades (PAA). Esta abordagem multidimensional visa, sobretudo, construir uma visão abrangente e devidamente fundamentada sobre os desafios e as práticas de inclusão neste contexto em particular, o que permite delimitar o estudo a um campo bem definido e metodologicamente rigoroso.

A inclusão de um(a) representante da tutela da educação como informante numa entrevista semiestruturada justifica-se, essencialmente, pelo seu estatuto enquanto figura máxima responsável pela definição das políticas educativas da RAM. Como tal, a sua perspetiva é fundamental para que se possa entender as estratégias regionais promotoras da inclusão das crianças migrantes no sistema educativo; as medidas implementadas com vista à igualdade de oportunidades; o alinhamento com as políticas nacionais quer na área da educação, quer no âmbito da migração.

Destaque-se, ainda, que esta técnica de recolha de dados poderá revelar-se uma mais-valia para a identificação de iniciativas de apoio às escolas com maior percentagem de alunos migrantes; para a formação de docentes e de pessoal não docente no âmbito da interculturalidade e diversidade cultural e linguística e para o investimento em recursos que possam, eventualmente, facilitar o processo de inclusão.

O contacto estabelecido com os(as) diretores(as) das escolas, bem como com os(as) docentes titulares de turma, viabiliza uma abordagem mais concreta e próxima às experiências de inclusão ou exclusão vividas pelos(as) crianças no ambiente escolar em geral e, mais especificamente, em contexto de sala de aula. Neste ponto, deverá ser concedido relevo tanto à panóplia de desafios emergentes (linguísticos, culturais e sociais), como às dinâmicas que caracterizam as interações entre crianças migrantes e crianças nativas. Do mesmo modo, torna-se possível obter dados relevantes acerca da eficácia das estratégias mobilizadas para promover a inclusão; das dificuldades no contacto com as famílias; das limitações relativas a recursos e/ou planos de formação e, ainda, de fatores diversos que possam afetar o desempenho académico das crianças migrantes.

Incluir as crianças de origem migrante, que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico das escolas da RAM como participantes da investigação é, indubitavelmente, uma decisão crucial e facilmente justificável. As crianças são protagonistas do processo de inclusão escolar. Nesse sentido, as suas experiências e perceções devem ser reconhecidas como um imprescindível contributo para que se compreenda como vivem a inclusão na

escola. Mais do que ouvir, importa escutar as vozes das crianças, concretizar o direito de serem ouvidas, em todas as questões que lhes digam respeito (ONU, 1989). Além de consolidar a relevância e legitimidade da presente investigação, valorizar a expressão das crianças migrantes permite aceder a novas e complementares perspectivas sobre as barreiras linguísticas, culturais e sociais com que eventualmente se deparam.

A análise documental focada em documentos relevantes no campo da orgânica escolar, como sejam o PEE e o PAA, determina-se como uma componente essencial da presente dissertação.

Para que esta análise seja efetiva e criteriosamente fundamentada, torna-se necessária uma compreensão prévia dos pressupostos que enformam cada um destes documentos. Nesse sentido, o Projeto Educativo de Escola pode ser entendido como

o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, de 31 de janeiro, art. 3º, nº 2, al. a)).

De forma análoga, os Planos Anuais de Atividades caracterizam-se como “documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos” (Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, de 31 de janeiro, art. 3º, nº 2, al. c)).

O PEE, em particular, reflete os valores e princípios orientadores da escola, o seu grau de compromisso com a diversidade e a inclusão. Em decorrência, o PAA permite a identificação de projetos, eventos, iniciativas ou ações destinadas a promover e valorizar a interculturalidade e a inclusão das crianças migrantes.

A exegese de tais documentos permite, portanto, clarificar os objetivos, prioridades e estratégias da escola em relação ao processo de inclusão e de que forma esta é abordada nos valores e metas institucionais. Permite compreender, outrossim, e de que modo se articulam os princípios gerais constantes do PEE com as ações concretas previstas no PAA.

1.3. Questão de investigação

De que forma as práticas pedagógicas e políticas públicas de educação na Região Autónoma da Madeira contribuem para a inclusão e sucesso académico das crianças migrantes no sistema educativo regional?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo geral

- Investigar a inclusão e o sucesso académico das crianças migrantes nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM, através da análise de estratégias e práticas promotoras da adaptação, aprendizagem e inclusão desses alunos no contexto escolar.

1.4.2. Objetivos específicos

- Identificar os principais desafios enfrentados pelos alunos migrantes no processo de aprendizagem e socialização nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM, com foco em fatores como a adaptação curricular, linguística e cultural, apoio emocional e integração social;
- Analisar as práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas utilizadas nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM, com o objetivo de facilitar a inclusão e a adaptação das crianças migrantes no ambiente escolar;
- Avaliar a eficácia das políticas públicas no contexto da RAM na inclusão dos alunos migrantes no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Capítulo 2 – Enquadramento legal

2.1. A inclusão de crianças migrantes na Europa: desafios, políticas e o papel da União Europeia.

A presença de milhões de crianças com origem migrante na Europa representa, simultaneamente, um desafio e uma oportunidade para a sociedade europeia. A análise dos dados demográficos sobre esta população é crucial para que se compreenda o impacto da migração infantil na coesão social, na educação e no mercado de trabalho:

In the EU, one in four children are either foreign-born themselves or have foreign-born parents. On 1 January 2022, around 6.6 million did not have the citizenship of their country of residence in the EU. Almost three out of four of these children lived in

Germany, France, Italy or Spain, the countries hosting the largest number of non-national children in absolute terms (Orav, 2023, p. 1).

Este cenário coloca em evidência a relevância da integração e inclusão de crianças oriundas de contextos migrantes, uma questão amplamente abordada pela Comissão Europeia. No relatório *A Integração de Alunos de Origem Migrante nas Escolas da Europa: Políticas e Medidas Nacionais. Relatório Eurydice* (2019), a questão da integração parte de uma interrogação fundamental: “por que razão a integração de alunos de origem migrante nas escolas representa um tópico importante?” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019, p. 9).

Antes de focar a análise nas possíveis respostas a esta interrogação, é aconselhável, em prol da inteligibilidade dos conceitos mobilizados, que se chegue a um entendimento quanto ao que se concebe como criança migrante. Assim, incluem-se, nesta noção, tanto os(as) jovens ou as crianças recém-chegados(as), como os(as) de primeira ou segunda geração ou, ainda, aqueles(as) que regressam, independentemente das razões que presidiram à sua deslocação:

As razões que os levaram 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 ou externos à UE (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019, p. 11).

Definido o conceito nestes termos, a Comissão Europeia (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019) estabelece que uma integração adequada no sistema educativo incrementa significativamente as probabilidades de uma criança “atingir o seu potencial” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019, p. 9). O relatório sublinha, no entanto, que este processo apresenta algumas complexidades e desafios específicos, que podem comprometer não apenas o desempenho escolar, mas também o desenvolvimento integral de tais crianças. Estes obstáculos estruturam-se em três categorias essenciais.

A primeira dificuldade assoma do processo migratório em si: para as crianças, frequentemente excluídas das decisões que resultam na migração, tal experiência representa uma perda substancial e exige um esforço adaptativo considerável. Conforme observa Hamilton (2013, p. 174),

The psychological effect of significant cultural transition may take access to a new education particularly challenging for migrant children. Migrant children have to become quickly accustomed to a new language, academic rules and routines, buildings and groups of people in order to function within their school environment.

A segunda barreira situa-se no âmbito socioeconómico e político e abrange a capacidade limitada dos sistemas educativos para responder eficazmente às necessidades das crianças migrantes. A adaptação a uma nova cultura e a um novo sistema escolar figura entre os maiores desafios educacionais: “adjusting to a new culture and a new school system are one of the main challenges of education for individual immigrants, their families, schools and the entire school system” (Synkkonen & Kyttälä, 2014, p. 170).

Por fim, menciona-se a dificuldade de participação efetiva destas crianças no processo educativo. Estes desafios incluem, entre outros fatores, uma insuficiente formação docente, a inadequação das práticas pedagógicas às necessidades linguísticas das crianças migrantes (Synkkonen & Kyttälä, 2014), o desconhecimento relativamente ao seu historial académico, a falta de articulação entre a escola e a família e o limitado apoio à aprendizagem (Trasberg & Kond, 2017).

A inclusão de crianças migrantes no contexto escolar configura-se como um processo que pressupõe alguma complexidade, mas que, ainda assim, visa assegurar uma educação de qualidade, a que não podem faltar os necessários apoios linguísticos, pedagógicos e psicossociais (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019). Este empreendimento implica, também, que se facilite a sua adaptação a um novo ambiente escolar e se criem as condições propícias ao desenvolvimento do seu percurso académico. A prossecução deste propósito determina, antes de mais, que se construa um ambiente inclusivo e acolhedor, capaz de responder às necessidades manifestadas pelas crianças, além de proporcionar um espaço que garanta segurança, reconhecimento e condições adequadas a uma aprendizagem harmoniosa e equilibrada (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019).

Embora a responsabilidade primordial pela integração e inclusão das crianças com origem migrante recaia sobre os Estados-Membros, a União Europeia desempenha um papel fundamental ao estabelecer um quadro comum de políticas e valores. O *Plano de Ação da União Europeia para a Integração e Inclusão 2021-2027* (Comissão Europeia, 2020), que se alinha com os princípios expressos na *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia* (União Europeia, 2000), assume-se como uma referência inelutável

nesse domínio, ao oferecer orientação e apoio aos Estados-Membros, na elaboração das políticas nacionais de integração e inclusão de migrantes. A integração bem-sucedida das crianças nestas condições beneficia não apenas os indivíduos, mas constitui, igualmente, a pedra de toque para a construção de uma Europa mais inclusiva e coesa: “As children who have migrant parents make up a large part of the population in Europe, their successful integration has also an impact on the social cohesion of the EU and the general success of its Member States” (Orav, 2023, p. 2). Assume, da mesma forma, o potencial de mitigar os incontáveis desafios com que se debatem as sociedades modernas, de entre os quais são facilmente evocáveis o custo humano e social decorrente da exclusão, a proliferação de ideologias extremistas e a contínua descredibilização que enferma os sistemas de saúde e habitação (Comissão Europeia, 2020).

O acesso à educação deve ser garantido tão precocemente quanto possível (Comissão Europeia, s.d.), pois é condição necessária e indispensável para uma “participação frutuosa na sociedade e uma das ferramentas mais poderosas para criar sociedades mais inclusivas” (Comissão Europeia, 2020, p. 9). Em consonância lógica, as escolas devem consagrar-se como espaço central, epicentro de integração e inclusão não apenas das crianças migrantes, mas, com similar grau de relevância, das suas famílias. Integrar e incluir significa, acima de tudo, chamar, convidar, convocar, isto é, apelar à participação como princípio fundamental do sucesso escolar e de uma integração bem-sucedida das famílias. A articulação entre as comunidades, os serviços de apoio e as famílias revela-se, portanto, particularmente proveitosa e benéfica para o desenvolvimento das crianças com antecedentes migratórios (Comissão Europeia, 2020).

Em conformidade, o *Plano de ação sobre a integração e a inclusão para 2021-2027* (Comissão Europeia, 2020), propõe-se cumprir cinco objetivos. Uma proposta inaugural passa por promover uma participação mais abrangente das crianças migrantes ou com antecedentes migratórios em instituições educativas inclusivas e de qualidade; em segundo lugar, é necessário que o corpo docente seja dotado de competências pedagógicas e recursos adequados que lhes permitam atuar com eficácia em contextos multiculturais e multilingues e acompanhar o desenvolvimento académico destas crianças; um terceiro propósito consiste em criar comunidades de aprendizagem através da mobilização das partes interessadas e da participação ativa das escolas, dos serviços sociais e de saúde e das famílias; o quarto objetivo pressupõe que se torne mais célere e eficaz o reconhecimento e a validação de competências, aprendizagens e qualificações adquiridas em países terceiros. Finalmente, é essencial que se envolva os migrantes em

programas integrados de formação linguística e orientação cívica contínuos, iniciados à chegada e disponíveis ao longo do processo de integração (Comissão Europeia, 2020).

No quadro da concretização destes objetivos, a Comissão Europeia (2020) propõe-se promover a participação e o sucesso académico através da criação de manuais, apoio aos/às docentes, criação de atividades colaborativas e formação de técnicos/as. Além de aperfeiçoar os procedimentos e as práticas de reconhecimento de qualificações, destaque-se, ainda, a cooperação com os Estados-Membros para o desenvolvimento de programas de ensino de línguas e projetos de intercâmbio.

Huttova et al. (2010) identificam quatro eixos fundamentais estruturantes da política europeia de integração e inclusão: direitos fundamentais, igualdade e antidiscriminação; migração e integração; inclusão social e coesão e, por último, políticas de educação e formação. Este quadro tem norteado as políticas da EU, como expressão dos princípios fundamentais consagrados no Tratado da União Europeia, como a “solidariedade entre os seus povos, respeitando a sua história, cultura e tradições” (União Europeia, 2016b, “Preâmbulo”), ou o respeito pela “sua diversidade cultural e linguística” (União Europeia, 2016b, art. 3º).

Princípios fundamentais relacionados com a não discriminação e a diversidade cultural, religiosa e linguística estão devidamente enquadrados na *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia* (União Europeia, 2000), nomeadamente no que concerne à proibição da discriminação “em razão do sexo, raça, cor ou origem étnica ou social, características genéticas, língua, religião ou convicções” (União Europeia, 2000, art. 21) e no que tange o respeito pela “diversidade cultural, religiosa e linguística” (União Europeia, 2000, art. 22).

Ainda que a UE exerça uma competência partilhada no âmbito da migração e da integração, o que lhe permite influenciar o domínio político por meio da definição de normas comuns, aos Estados-Membros é reservada a prerrogativa de formular e implementar as suas diretivas nacionais (Orav, 2023).

O Fundo Europeu para o Asilo, Integração e Migração (FAMI) desempenha um papel relevante no quadro de uma abordagem coordenada e eficaz no tratamento de questões relacionadas com o asilo, a migração e a integração de nacionais de países terceiros nos Estados-Membros da União Europeia. Este programa contribui para a execução de quatro objetivos essenciais:

reforçar o sistema de asilo e acolhimento; favorecer a migração legal e promover a inclusão socioeconómica de nacionais de países terceiros; lutar contra

a migração irregular e melhorar a eficácia, a segurança e a dignidade do regresso e da readmissão; e, ainda, aumentar a solidariedade e a partilha equitativa de responsabilidades entre os Estados-Membros (Portugal 2030, 2023, “O que é”).

De entre as entidades elegíveis para apoio, destaque-se as “entidades públicas pertencentes à administração central, regional ou local; entidades privadas sem fins lucrativos ou equiparadas; organizações internacionais; associações de refugiados ou de migrantes; associações de empresários ou de trabalhadores; entidades do ensino superior e centros de investigação” (Portugal 2030, 2023, “Quem pode ser apoiado”).

A proteção das crianças em contexto migratório constitui uma prioridade central para a União Europeia, o que reflete o seu compromisso com os direitos humanos e a dignidade das populações mais vulneráveis. Neste ponto, a *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu e ao Conselho: Proteção das crianças no contexto da migração* (Comissão Europeia, 2017) destaca o estado de singular fragilidade das crianças expostas aos efeitos traumáticos decorrentes da experiência migratória e que, por essa razão, se encontram “numa situação particularmente vulnerável, devido à idade, à distância de casa e, muitas vezes, ao facto de estarem separadas dos pais ou das pessoas que cuidam delas. Necessitam, por isso, de proteção específica e adequada” (Comissão Europeia, 2017, p. 2).

Proteger as crianças migrantes, qualquer que seja o seu estatuto, eleva-se acima de qualquer prioridade política. Impõe-se como imperativo ético e social, compromisso inexorável com a justiça, a igualdade e a proteção dos mais vulneráveis:

Proteger as crianças significa, em primeiro lugar, defender os valores europeus do respeito pelos direitos humanos, da dignidade e da solidariedade. Significa também garantir a aplicação do direito da União e respeitar a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, bem como o direito internacional em matéria de direitos humanos no domínio dos direitos da criança. Por esta razão, proteger todas as crianças migrantes, independentemente do seu estatuto em todas as fases da migração, constitui uma prioridade (Comissão Europeia, 2017, p. 2).

A UE, em colaboração com os Estados-Membros, tem desempenhado um papel de destaque neste âmbito. As suas políticas e medidas legislativas constituem um pilar de referência para a salvaguarda dos direitos das crianças migrantes, pelo facto de abranger aspetos como as condições de acolhimento, a análise dos pedidos e os processos de integração (Comissão Europeia, 2017).

Um dos desafios mais urgentes que a União Europeia enfrenta é a questão dos menores não acompanhados, um fenómeno que suscita problemáticas cuja importância abrange desde a imperiosa salvaguarda dos direitos fundamentais dessas crianças, até à formulação de políticas tendentes a uma gestão eficaz e humanitária da situação. Neste quadro, conceda-se destaque ao documento *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council: Action Plan on Unaccompanied Minors (2010-2014)* (Comissão Europeia, 2010), que não apenas reconhece a complexidade associada à problemática dos menores não acompanhados, mas também identifica a natureza multifatorial subjacente às deslocações forçadas de crianças que procuram sobreviver a conflitos bélicos, à pobreza, a catástrofes naturais, ao tráfico humano e que aspiram oportunidades mais promissoras.

A intenção subjacente à comunicação revela-se clara e irrefutável: “there is a need for greater coherence and more cooperation within the EU and with the countries of origin and transit, so that the EU and Member States provide concrete and effective responses. An EU common approach is therefore needed” (Comissão Europeia, 2010, p. 3).

Este empreendimento comum funda-se no princípio de que “todos os actos relativos às crianças, quer praticados por entidades públicas, quer por instituições privadas, terão primordialmente em conta o interesse superior da criança” (União Europeia, 2000, art. 24; UNICEF, 2019, art. 3º). Do mesmo modo, os Estados-Membros devem assumir o compromisso de garantir, às crianças, proteção e cuidados indispensáveis ao seu bem-estar e empreender as medidas legislativas e administrativas necessárias à sua prossecução (UNICEF, 2019, art. 3º). Trata-se, na verdade, de um esforço comum, cuja responsabilidade deve ser repartida entre os Estados-Membros da UE (Comissão Europeia, 2010).

Esta preocupação encontra respaldo na *Recomendação da Comissão de 20 de fevereiro de 2013: Investir nas crianças para quebrar o ciclo vicioso da desigualdade* (Comissão Europeia, 2013), que preconiza um conjunto de iniciativas coordenadas, orientadas pelo propósito de assegurar a proteção e a igualdade de oportunidades desde a infância e proporcionar, às crianças, a possibilidade de alcançar a plenitude das suas potencialidades. Trata-se, portanto, de uma abordagem holística e integrada, consagrada, uma vez mais, ao supremo interesse das crianças (Comissão Europeia, 2013), princípio norteador de uma “proteção eficaz das crianças migrantes, pondo a tónica no reforço da cooperação transnacional” (Comissão Europeia, 2017, p. 4). De entre as ações fundamentais a implementar neste quadro, destaca-se a necessidade de medidas que

asseverem não só cuidados de saúde, mas também uma educação inclusiva, qualquer que seja o estatuto da criança (Comissão Europeia, 2017).

Uma inclusão plena e efetiva pressupõe, de acordo com a Comissão Europeia (2021), uma abordagem que reconheça as crianças migrantes como um grupo heterogêneo, composto por indivíduos que carregam consigo vivências diversas, apresentam personalidades singulares e possuem estilos e ritmos de aprendizagem distintos. É, assim, necessário que os programas educativos destinados a promover a inclusão se adequem às especificidades dessas crianças e das suas famílias. Neste contexto, a prioridade não reside na imediata implementação do currículo, mas antes no tempo e no esforço despendidos para compreender as crianças, as suas nacionalidades e as culturas de onde provêm.

Os dados estatísticos revelam que, em média, as crianças migrantes enfrentam desafios académicos significativos, com desempenhos inferiores àqueles evidenciados pelos/as colegas nativos/as, resultado provável de escolas segregadas, insuficiente apoio e acompanhamento do pessoal docente e condições socioeconómicas familiares desfavoráveis (Comissão Europeia, 2021). No entanto, a evidência destaca que, nas escolas em que foi privilegiado um ambiente pedagógico individualizado, as crianças migrantes demonstraram um desenvolvimento académico notável, com resultados superiores aos dos seus pares nativos: “such variation in outcomes once again underlines the heterogeneity among all children, and why an individualised approach is recommended” (Comissão Europeia, 2021, p. 18).

A fim de prevenir as diversas formas de exclusão social entre as crianças na UE, em que se incluem as crianças em situação migratória, a Comissão Europeia (2021) adotou a *Garantia Europeia para a Infância*, instrumento destinado a garantir o acesso pleno a um conjunto de serviços cruciais ao desenvolvimento infantil. A fim de consumar tal desígnio, é necessário “prevenir e combater a exclusão social, garantindo o acesso das crianças necessitadas a um conjunto de serviços essenciais, contribuindo assim também para defender os direitos da criança, combatendo a pobreza infantil e promovendo a igualdade de oportunidades” (Conselho da União Europeia, 2021, “Objetivo e âmbito de aplicação”).

Proporcionar, às crianças em contexto de migração, igualdade de oportunidades e, dessa forma, prevenir a exclusão social, passa, em primeira análise, por garantir a igualdade de acesso à educação e a qualidade de um acolhimento necessariamente inclusivo, logo desde a primeira infância. Deve considerar-se, porém, as dificuldades

oferecidas por alguns fatores condicionantes neste âmbito, a começar, desde logo, pela oferta restrita e os elevados custos associados ao acolhimento, que se constituem barreiras quase intransponíveis para a participação das famílias com escassos recursos económicos. Consequentemente, estas crianças apresentam baixas taxas de frequência, débeis resultados escolares e, concomitantemente, elevados índices de abandono escolar. A resposta para este quadro amplamente desfavorável pode ser formulada através da prevenção da segregação em contexto escolar e a adequação da metodologia de ensino, em linha com o preconizado pela legislação nacional e as responsabilidades dos Estados-Membros em razão dos mecanismos europeus desenvolvidos nesta área (Conselho da União Europeia, 2021).

A intervenção atempada para atenuar as desvantagens sociais e económicas desde a primeira infância representa um investimento estratégico a longo prazo pois, ao promover a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças, o impacto manifestar-se-á na redução das desigualdades sociais e no fortalecimento da coesão social. As repercussões positivas abrangem o âmbito económico, ao possibilitar, mais eficazmente, uma integração futura no mercado de trabalho. A garantia da igualdade de oportunidades para as crianças migrantes constitui o fundamento de um crescimento sustentável e inclusivo e, portanto, alicerce de sociedades mais justas e resilientes (Conselho da União Europeia, 2021).

A UE disponibiliza, ainda, no âmbito da aplicação da Garantia Europeia para a Infância, um fundo de financiamento, sustentado por um montante alocado pelos Estados-Membros, no quadro do Fundo Social Europeu (Conselho da União Europeia, 2021).

O quadro normativo vigente na UE estabelece que as crianças sejam, antes de tudo, reconhecidas como tal, independentemente do seu estatuto e que lhes seja assegurado o direito fundamental à educação, mas também a plenitude dos seus direitos humanos:

With its shift to a child rights frame in its many documents and communications concerning the education of migrant children, the EU started to emphasize not only the general importance of migrant children's education but also a human (child) right for all children, regardless of their categorization in migration policies, as well as the need of an intercultural and socially inclusive approach (Jalusic & Bajt, 2022, p. 169).

Esta revisão ou reconfiguração dos direitos da criança encontra-se formalizada no artigo 12º das *EU guidelines for the promotion and protection of the rights of the child*:

All children who are capable of forming their own views must be able to express those views freely in all matters affecting the child, with the views of the child being given due weight in accordance with the age and maturity of the child (Conselho da União Europeia, 2017, p. 5).

Este artigo encontra eco na abordagem aos direitos da criança conforme veiculada em *General comment nº13 (2011): The right of the child to freedom from all forms of violence* (ONU, 2011), que se funda numa perspectiva holística, enquanto coloca em evidência o apoio às potencialidades e recursos intrínsecos à própria criança, bem como de todos os sistemas sociais em que se insere: família, escola, comunidade, instituições, sistemas religiosos e culturais.

No entanto, a concretização e consolidação de uma abordagem inclusiva e holística centrada na criança é, frequentemente, inviabilizada pelas políticas nacionais de migração e pelos próprios sistemas educativos de alguns dos Estados-Membros (Jalusic & Bajt, 2022). Na perspectiva dos estados nacionais, as crianças migrantes tendem a ser vistas como “outros” estrangeiros (Jalusic & Bajt, 2022).

Uma análise ao panorama político da UE, por um lado e as práticas de integração e inclusão implementadas pelos Estados-Membros, por outro, colocam em evidência, de acordo com Jalusic & Bajt (2022), um conjunto de discrepâncias sistemáticas entre a formulação de políticas e a sua efetiva aplicação no contexto da integração e inclusão das crianças migrantes no sistema educativo. A emergência de tais clivagens reflete, por si só, a ausência de uma verdadeira integração holística (Dezan & Sedmak, 2020).

Também a ausência de diretrizes claras, que orientem o processo de integração, resulta numa tensão evidente entre as restrições impostas à migração e as políticas e as práticas em vigor tanto a nível nacional como no âmbito da UE (Jalusic & Bajt, 2022). Como consequência, os avanços positivos verificados nas políticas promotoras dos direitos das crianças migrantes, no quadro da UE, perdem relevância: “the first question to emerge is not one about the children’s right to be included in education, but instead ‘whose’ children?” (Jalusic & Bajt, 2022, p. 176).

O projeto europeu de integração e inclusão revela-se, na perspectiva de Jalusic & Bajt (2022), ainda distante da plena prossecução, pois, não obstante os esforços envidados na salvaguarda dos direitos dos migrantes, persistem desafios de assinalável dimensão, que granjeiam relevo à razão de uma dissonância manifesta entre as garantias proclamadas pela União Europeia no que tange os direitos das crianças migrantes e as

práticas efetivamente adotadas pelos Estados-Membros no contexto da sua implementação.

A adoção de uma abordagem centrada na criança deve constituir-se, segundo Jalusic & Bajt (2022), uma prioridade para todos os atores envolvidos, não apenas a nível europeu, mas igualmente no que concerne às políticas nacionais dos Estados-Membros, uns e outros protagonistas a quem deve ser imputada uma responsabilidade que se expressa em linhas claras e concisas:

we need to listen to children more frequently and thoroughly, for they are the ones who experience the barriers and who need to feel able to share their concerns freely with relevant staff who can then help to appease their fears (Jalusic & Bajt, 2022, pp. 176-177).

2.2. A inclusão de alunos/as migrantes em Portugal: políticas, práticas e desafios

2.2.1. Portugal como referência nas políticas migratórias inclusivas

À exceção de um número limitado de países, a Europa tem testemunhado, nos derradeiros anos, a ascensão de partidos políticos de orientação anti-imigração, com consequências diretas na promulgação de leis migratórias mais restritivas e definição de políticas progressivamente mais rigorosas (Goodman, 2010).

De acordo com Cook (2018), Portugal assume-se como exceção a esta tendência global: enquanto grande parte nas nações decidiu seguir a direção oposta, Portugal optou por estabelecer políticas de migração mais inclusivas e humanitárias. Esta política reflete-se na implementação de medidas reconhecidas internacionalmente, leis de nacionalidade acessíveis e políticas migratórias justas que regulam a entrada, saída e permanência de estrangeiros, a que se associa uma atitude tolerante relativamente a refugiados e a requerentes de asilo (Cook, 2018).

Portugal assumiu-se, nos últimos anos, como referência internacional em termos de políticas de inclusão de migrantes e consolidou-se, assim, a sua posição enquanto paradigma a seguir, conforme atestam diversos relatórios, como o MIPEX-Index de Políticas de Inclusão de Migrantes (MIPEX, 2020).

De acordo com dados fornecidos pelo relatório, Portugal apresentou, entre 2014 e 2019, um progresso assinalável em critérios como a mobilidade do mercado laboral, a reunião familiar, a educação, a saúde, a participação política, a residência permanente, o acesso à nacionalidade e o combate à discriminação.

Destaque-se, ainda, o progresso evidente de Portugal nas dimensões de igualdade de direitos, oportunidades e segurança para os migrantes, o que demonstra o compromisso do país para com a construção de uma sociedade multicultural e coesa (MIPEX, 2020) e que se justifica, na perspetiva de Oliveira (2023), pelo investimento em políticas públicas e disponibilização de serviços.

Os dados mais recentes, apresentados no relatório MIPEX 2025 (Yavçan & Gorgerino, 2025), corroboram a posição de liderança registada por Portugal no que toca às políticas de integração, condição sustentada por avanços evidenciados na área da saúde e na simplificação dos procedimentos administrativos. No que diz respeito, em particular, ao âmbito da educação, é concedido especial relevo à estabilidade das políticas educativas, desde 2018, o que justifica o terceiro lugar ocupado por Portugal entre os países da EU, a seguir à Finlândia e à Suécia (Yavçan & Gorgerino, 2025). O país introduziu um conjunto de medidas que facilitaram o acesso à educação por parte dos(as) migrantes, com repercussões favoráveis na promoção das competências e na simplificação do acesso ao ensino e à investigação. O mesmo relatório determina que, desde 2016, foi concedida maior atenção à diversidade cultural em contexto escolar. Em 2022 foi implementado um programa de formação, centrado na inclusão e da diversidade, para 5000 docentes e funcionários(as) públicos(as) e, nesse intervalo cronológico, reforçado o apoio a crianças cuja língua materna não é o português (Yavçan & Gorgerino, 2025).

Portugal assume-se, desta forma, como protagonista experiente na gestão de fluxos migratórios e no acolhimento e integração de migrantes, responsável pela formulação de medidas e políticas públicas de vasto reconhecimento nacional e internacional (Resolução do Conselho de Ministros nº 103/2020, 2020).

Embora se afirme como uma referência no que toca à regulação das migrações, a atuação nacional também se alinha com os princípios postulados pela União Europeia. Neste sentido, a UE emitiu diversas diretrizes que regulamentam questões relacionadas com refugiados e requerentes de asilo, que estabelecem, nas suas linhas fundamentais, regras mínimas a ser harmonizadas e incorporadas na legislação nacional dos Estados-Membros. No entanto, restam algumas áreas não harmonizadas, a ser supridas por cada nação. Neste domínio, a Lei nº27/2008 de 30 de junho (art. 3º), reflete o sólido compromisso e responsabilidade de Portugal no que concerne aos regimes não harmonizados, ao ampliar as condições de concessão do direito de asilo muito para além do mínimo estabelecido pela UE (SEF, 2009).

Uma das alterações significativas na legislação migratória remonta a 2006, data da reformulação da Lei da Nacionalidade, por meio da Lei Orgânica nº2/2006, de 17 de abril, que consolida o princípio de *ius soli* para aqueles que nasceram em território português, filhos ou netos de imigrantes. Simplificou, igualmente, o acesso, à nacionalidade portuguesa, aos indivíduos naturais de Portugal; proibiu qualquer manifestação discriminatória relativamente à origem nacional e adequou a legislação portuguesa à Convenção Europeia sobre a Nacionalidade (Healy, 2011).

Em 2007, a Lei nº23/2007, de 4 de julho, reforçou as medidas legislativas referentes à reunificação familiar, em convergência com a Directiva 2003/86/CE (Conselho da União Europeia, 2003). Segundo a mesma lei, deixam de carecer de visto os/as menores, nascidos em território português e que se encontrem a frequentar o sistema educativo.

A Lei nº27/2008, de 30 de junho, determina que “o acesso de menores ao sistema de ensino é garantido pelas entidades responsáveis no âmbito do Ministério da Educação” (art. 61). Esta normativa possibilita, ainda, aos menores a quem seja concedido o estatuto de refugiado, “o acesso ao sistema de ensino em geral” (art. 70), em igualdade de condições dos/as cidadãos/ãs nacionais.

2.2.2. Trajetos da inclusão educativa: marcos legais e evolução histórica.

Para que se possa compreender, de uma forma mais global, a complexidade do processo de integração e inclusão das crianças migrantes no sistema educativo português, torna-se fundamental proceder a uma revisão histórica de algumas das medidas e políticas implementadas ao longo dos anos, acompanhada, ainda, da identificação de algumas das suas evoluções e desafios pertinentes.

A educação constitui um dos pilares fundamentais de qualquer sociedade que se pretenda justa e equitativa. Assume-se, portanto, como um direito inalienável e transversal a todas as condições humanas. Neste contexto, a Constituição da República Portuguesa, enquanto expressão máxima dos valores democráticos e humanitários do Estado, consagra, na sua matriz normativa, a universalidade deste direito. Com efeito, o artigo 74º assume particular relevância ao instituir o princípio da igualdade no acesso à educação e ao transcender, dessa forma, quaisquer barreiras impostas à nacionalidade ou à situação jurídica. Constitui um instrumento crucial para a promoção da inclusão social e da dignidade humana e encerra um conjunto de responsabilidades atribuídas ao Estado, de entre as quais “assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para a efectivação do direito ao ensino” (Constituição da República Portuguesa, 2005, art. 74º).

A Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, de 14 de outubro, embora tenha representado um avanço ao introduzir o princípio da diferenciação e diversificação curricular, apresentou limitações na abordagem à diversidade cultural, ao restringi-la a uma formulação genérica e a exemplos específicos e pouco abrangentes de minorias. Tal lacuna evidencia-se na menção restrita a indivíduos portadores de deficiências físicas e mentais (Lei nº 46/86, 1986, art. 17º; art. 18º) e aos jovens filhos de ex-emigrantes portugueses e filhos de emigrantes (Lei nº 46/86, art. 63º).

No entanto, a partir da década de 1990, observa-se um crescente reconhecimento da importância da educação intercultural no contexto educativo português. A implementação do Projeto a Escola na Dimensão Intercultural (PEDI), nas escolas do 1º Ciclo (Rocha, 2006), pela Divisão de Orientação Educativa da Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário, bem como as subsequentes recomendações do Conselho Nacional de Educação, enfatizaram a necessidade de uma educação para a cidadania que valorizasse a diversidade cultural.

A partir do ano letivo 1993/1994, o PREDI consolidou a trajetória da educação intercultural em Portugal, por via da expansão dos seus horizontes e aprofundamento dos seus objetivos. Em linhas abrangentes, o projeto visava o aperfeiçoamento da educação inclusiva nas escolas mobilizadas, a promoção da educação intercultural e a inclusão dos alunos pertencentes a grupos minoritários no contexto escolar e em prol da igualdade de oportunidades. Um quarto objetivo preconizava, ainda, o fortalecimento da relação entre escola e comunidade (Rocha, 2006).

Em 1996, num seminário sobre “Educação e meios urbanos: problemas e caminhos do desenvolvimento”, o Conselho Nacional de Educação elegeu a Educação para a Cidadania como área relevante no quadro educativo, com o objetivo de “meditar sobre as relações entre a cultura escolar e a cultura das minorias, sejam estas de ordem social, de carácter étnico ou de teor religioso” (Conselho Nacional de Educação, 1997, p.16). Esta posição foi reforçada na recomendação nº1/2001. – Minorias, educação intercultural e cidadania, dirigida ao governo pelo CNEDU, que reforça a necessidade de uma análise minuciosa, com consequentes propostas de intervenção perante a “realidade crescentemente multicultural da sociedade portuguesa” (Conselho Nacional de Educação, 2001, p. 4389).

No âmbito da legislação relativa à interculturalidade, o Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de janeiro emerge como marco determinante, na medida em que preceitua, no artigo

8º, a disponibilização, por parte das escolas, de atividades curriculares para aprendizagem da língua portuguesa, como segunda língua, aos alunos de língua materna não portuguesa.

A percepção de que a heterogeneidade cultural presente nas escolas portuguesas representa, simultaneamente, um desafio e uma oportunidade para a educação e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, encontra-se devidamente plasmada no Despacho Normativo nº7/2006, de 6 de fevereiro. Para a concretização de tal desiderato, indissociável do sucesso educativo de todas as crianças, é imprescindível que se recorra a instrumentos fundamentais, como a aprendizagem da língua portuguesa e o desenvolvimento de projetos curriculares que valorizem as diferentes culturas (Despacho Normativo nº 7/2006, 2006).

2.2.3. Políticas e programas atuais: um olhar abrangente sobre a inclusão.

O reconhecimento da diversidade como valor intrínseco à comunidade educativa, assim como do seu papel como elemento catalisador da aprendizagem, assume-se como uma questão primacial na construção de práticas educativas inclusivas. Neste contexto, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, delineadas pelo Despacho nº 9180/2016, de 19 de julho, configuram-se como instrumento fundamental para a concretização do direito à inclusão de todas as crianças, independentemente da nacionalidade, língua materna, cultura, etnia e religião (Silva et al., 2016). O cumprimento das normas prescritas neste documento exige, por parte dos profissionais de educação, o reconhecimento e a valorização das características individuais de cada criança. Este compromisso funda-se na compreensão da diversidade como fator de enriquecimento das experiências de aprendizagem e instrumento de desenvolvimento holístico de todos os alunos (Silva et al., 2016).

No contexto das prioridades educacionais delineadas no Programa do XXI Governo Constitucional, que privilegiavam a formação integral dos alunos (GTEC, 2017), foi criada a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), referencial para a “aquisição de competências, conhecimentos e valores de cidadania” (Conselho Nacional de Educação, 2022, p.75) e documento incontornável que releva o papel da educação na construção de sociedades mais justas e equitativas, ao formar cidadãos/ãs críticos/as e atuantes (GTEC, 2017).

A ENEC reconhece, como eixos centrais da sua ação, a valorização da interculturalidade e da sustentabilidade na promoção de uma educação integral, capaz de desenvolver as diversas dimensões do ser humano. Neste quadro, a escola adquire uma função crucial, ao formar cidadãos ativos e responsáveis, com vista a um futuro mais justo

e sustentável (GTEC, 2017). Abrange, por isso, temas essenciais para a formação do/a cidadão/ã, como os Direitos Humanos, a Igualdade de Género, a Interculturalidade, o Desenvolvimento Sustentável, a Educação Ambiental e a Saúde, “cerne do debate atual” (GTEC, 2017, p.1).

Num quadro de continuidade de valores, medidas e políticas, o Despacho nº6478/2017, de 26 de julho, ao homologar o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*, estabeleceu um marco relevante na construção de um currículo capaz de valorizar a diversidade, de promover a inclusão e de definir um conjunto de competências fundamentais para o desenvolvimento integral da criança (Martins et al., 2017).

De entre os valores cardeais que orientam o documento, avulta a inclusão, base ineludível de uma educação promotora da igualdade e da democracia, que

agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos (Martins et al., 2017, p. 13).

Este documento de referência granjeia, assim, uma vocação particularmente integradora e transversal, em linha com o “caráter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social” (Martins et al., 2017, p. 8).

Uma educação desta natureza visa formar cidadãos capazes de se adaptar às constantes mudanças da sociedade, ao desenvolver competências que permitirão enfrentar os desafios vindouros; que, dotados de uma consciência crítica e autónoma, se encontram aptos a intervir socialmente, com manifesto respeito pelos valores humanísticos da equidade e do bem comum, “pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (Martins et al., 2017, p. 16).

Ainda no que compete ao domínio legislativo, o Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho estabelece os princípios e as normas que regem a inclusão como resposta à diversidade das necessidades dos alunos, considerados global e individualmente, por meio do estímulo à participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Este Decreto-Lei identifica as medidas de apoio pedagógico que valorizam a diversidade, promovem a inclusão e garantem que todas as crianças tenham acesso

indiscriminado e equitativo ao currículo, numa abordagem agregadora da escola e da comunidade envolvente (Conselho Nacional de Educação, 2022). Em conformidade com a lei, a implementação de uma educação inclusiva deve observar oito princípios fundamentais, a saber: Educabilidade; Equidade; Inclusão; Personalização; Flexibilidade; Autodeterminação; Envolvimento Parental e Interferência Mínima.

Adicionalmente, o Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, tem, por objetivo, a concretização de um modelo de escola inclusiva, salvaguarda do princípio de igualdade, referência no combate à discriminação e que se assuma, também, instrumento de promoção da diversidade, da flexibilidade, inovação e personalização, para atender ao carácter heterogéneo de todas as crianças. Uma abordagem assente nestes princípios objetiva eliminar barreiras e obstáculos impostos pelos estereótipos no acesso ao currículo educativo e às aprendizagens. Compõe-se, por isso, de medidas com cariz universal, seletivo e adicional, de apoio à aprendizagem e à inclusão. Deve, além disso, facilitar uma ação conjunta e articulada entre os diversos agentes educativos, com um sentido de corresponsabilidade e cooperação, para que seja assegurado o sucesso educativo.

O currículo, intrinsecamente integrador, deve primar por valorizar os percursos e progressos individuais de cada criança, fatores primordiais para lograr o sucesso e a realização plena de todas as suas potencialidades. Neste sentido, o Decreto-Lei nº55/2018 evoca a necessidade de um currículo igualmente competente na valorização das línguas estrangeiras, como meio de expressão de uma identidade global e multicultural.

Refira-se, a este propósito, que estas medidas legislativas se inserem num contexto marcado pelo reconhecimento de novos desafios emergentes num mundo globalizado e indelevelmente marcado pelos avanços tecnológicos. A escola desponta como espaço de inclusão, propício à aquisição de novas aprendizagens.

De acordo com o relatório MIPEX 2025 (Yavçan & Gorgerino, 2025), Portugal é, a par da Suécia e Finlândia, um dos países que revelam uma abordagem mais favorável à integração, com uma pontuação de 83/100. Supera, até, países como a Bélgica, a Espanha, a Alemanha ou o Luxemburgo. Estes dados mostram uma evolução positiva, sobretudo se se considerar que, no relatório MIPEX 2020 (MIPEX 2020), Portugal encontrava-se entre os dez melhores países, no que diz respeito às políticas e práticas de inclusão, com uma pontuação de 81/100. Destacava-se, até, entre os países de destino mais recentes e superava Itália e Espanha. A avaliação sectorial por área de política permite identificar,

como pontos mais favorecidos, o mercado de trabalho e o reagrupamento familiar (com uma avaliação muito favorável).

No que concerne ao domínio educativo, a avaliação cinge-se a um nível levemente favorável: ainda que Portugal denote um assinalável desenvolvimento no que toca à educação intercultural, apresenta um atraso relativamente aos países nórdicos e aos países de destino tradicionais, abrangidos, no índice, por uma menção genérica. A evidência aponta, ainda assim, para um reforço da igualdade de oportunidades por parte dos alunos e uma crescente valorização da educação intercultural no ambiente escolar (MIPEX, 2020). O relatório destaca, porém, lacunas a suprir no que se refere à qualidade das escolas, à diversidade do ensino superior, da carreira docente e do currículo em geral (MIPEX, 2020).

2.2.4. Acolhimento e integração de crianças migrantes não acompanhadas: desafios e perspetivas.

Segundo a UNICEF (2021), o acolhimento, a integração e a inclusão de crianças migrantes constituiu uma prioridade política do XXII Governo Constitucional, devidamente assinalada através do acolhimento de 500 menores não acompanhados, no quadro da política de recolocação da União Europeia. Esta iniciativa demonstrou a adesão aos princípios de solidariedade e de responsabilidade partilhada (UNICEF, 2021): “este esforço coloca Portugal na lista de países que mais acolheu e é um importante sinal de solidariedade e responsabilidade para os outros Estados-Membros da União Europeia” (UNICEF, 2021, p. 11).

Neste quadro específico, deve ser sublinhada a implementação da Resolução nº103/2020, que regula a criação de um sistema único de acolhimento e integração, com o objetivo de garantir melhores condições de vida e agilizar o processo de integração e inclusão dos(a) migrantes e requerentes de proteção internacional. Esta medida é materializada por meio de um modelo de acolhimento e integração estruturado em duas fases: um momento de integração inicial, de caráter provisório, em Unidades de Acolhimento Especializado, seguida de um processo de encaminhamento individual, consonante com as expectativas e projetos de vida de cada criança e jovem (UNICEF, 2021).

A avaliação da UNICEF (2021) à política de integração e inclusão do XXII Governo Constitucional enfatiza que, muito embora o processo de integração e inclusão deva preconizar soluções permanentes, em prol da estabilidade dos direitos da criança, este processo foi implementado de “forma predominantemente reativa e não planeada”

(UNICEF, 2021, p. 12). Ainda que o modelo de acolhimento e integração previsse duas fases distintas, parecia carecer de clareza e de procedimentos definidos na transição entre ambas. A ausência de diretrizes precisas para a segunda fase comprometeu a eficácia do sistema e gerou incerteza no processo de integração, o que redundou, em última análise, em repercussões nefastas para a qualidade do serviço prestado e para o bem-estar das crianças acolhidas (UNICEF, 2021).

Na mesma linha, é apontada a inexistência de procedimentos que garantissem a participação e o envolvimento efetivos da criança, nos termos do artigo 12º da *Convenção Sobre os Direitos da Criança* (ONU, 1989). Esta indicação é tanto mais relevante quanto se considerar que o envolvimento das crianças em todas as questões que as concernem, bem como a valorização das suas opiniões e expressões constitui uma oportunidade essencial ao “desenvolvimento do sentido de autoeficácia e controlo, tendo um impacto positivo no bem-estar psicossocial das crianças, especialmente em contextos de adversidade e incerteza” (UNICEF, 2021, p. 18).

Em termo gerais, a análise constante do relatório *A integração de crianças não acompanhadas em Portugal: a abordagem de direitos da criança na ação do Estado* (UNICEF, 2021) evidenciou a necessidade de uma abordagem mais integrada e coordenada para a proteção das crianças não acompanhadas em Portugal, a que se aduziu a ausência de uma planificação estruturada e consistente, de ações articuladas e de procedimentos de monitorização. No entanto, deve ser realçado o grau de compromisso assumido pelo Estado, tal como “a crescente colaboração e abertura das entidades públicas às organizações da sociedade civil” (UNICEF, 2021, p. 19).

No âmbito da prossecução de uma “política que responda à necessidade de construir uma escola inclusiva, em particular para toda a população de migrantes já existentes em Portugal, e para os milhares que estão a chegar no momento” (Conselho Nacional de Educação, 2022, p. 72), a *Recomendação n.º 3/2022* (Conselho Nacional de Educação, 2022) formula um conjunto de princípios e orientações que se debruçam, essencialmente, sobre o ensino básico e secundário e que consistem, na sua generalidade, em evocar a necessidade de “medidas que promovam a inclusão dos/as alunos/as no sistema educativo através do acesso ao currículo, do sucesso escolar e da garantia do seu sentido de pertença e valorização pessoal” (Conselho Nacional de Educação, 2022, p. 75), eixo fundamental de uma educação centrada no/a aluno/a, que privilegia a qualidade e a igualdade de oportunidades, “uma escola inclusiva que promova a igualdade e a não

discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos/as alunos/as (Conselho Nacional de Educação, 2022, p. 75).

Na atualidade, O *Plano de ação para as migrações: Problemas, desafios, princípios e ações* (Presidência do Conselho de Ministros, 2024) constitui uma resposta estruturada do XXIV Governo Constitucional aos desafios e problemas emergentes no contexto dos movimentos e das dinâmicas migratórias. De entre as questões abordadas, destacam-se dois fenómenos de especial relevância: em primeiro lugar, o crescente grau de complexidade inerente à integração e ao sucesso escolar dos/as filhos/as de famílias migrantes, que se traduz no assinalável incremento de matrículas registado desde 2019; em segundo lugar, o crescimento de cidadãos/ãs estrangeiros/as em situação de vulnerabilidade e exclusão social.

Este plano, enquanto expressão da política migratória do XXIV Governo Constitucional, enraíza-se em princípios fundamentais que reconhecem a importância estratégica em acolher os migrantes, sustentada por razões de natureza demográfica, social e económica para o desenvolvimento nacional (Presidência do Conselho de Ministros, 2024). Neste sentido, sublinha-se que “Portugal precisa de acolher e integrar bem, com humanismo e respeito pelos direitos fundamentais” (Presidência do Conselho de Ministros, 2024, p. 6), o que abrange tanto refugiados como requerentes de proteção internacional. Ademais, o plano confere particular atenção ao contexto do reagrupamento familiar e reforça o compromisso com uma abordagem inclusiva e humanista às questões migratórias.

Para além de assegurar a retenção de talentos nacionais, Portugal empenha-se, igualmente, em estabelecer profissionais qualificados e jovens estudantes, no reconhecimento do seu papel estratégico para o desenvolvimento social, cultural e económico do país (Presidência do Conselho de Ministros, 2024).

Deste modo, com o escopo de concretizar os referidos desideratos, num contexto de imigração regulada, são apresentadas diversas medidas estratégicas. No âmbito desta investigação, destaque-se a Medida 3, que visa agilizar e priorizar os canais de entrada dos indivíduos migrantes no país, com foco no reagrupamento familiar e na integração de jovens estudantes. Esta iniciativa introduz uma ampliação do limite de idade considerado para tais efeitos, que se estende até aos 18 anos (ao invés dos 15, como previamente estipulado), ao mesmo tempo que concede carácter prioritário a este processo (Presidência do Conselho de Ministros, 2024).

De particular importância é a Medida 28, que prevê o alargamento da oferta, cobertura e frequência do Português Língua Não Materna (PLNM). Preconiza-se, assim, o reforço de recursos e a reavaliação das regras vigentes, com o objetivo de facilitar uma integração mais célere e eficaz das crianças migrantes e, concomitantemente, o seu desenvolvimento académico (Presidência do Conselho de Ministros, 2024). De entre as ações previstas, refira-se a monitorização do desempenho escolar das crianças que frequentam o PLNM e o reconhecimento do papel fulcral atribuído ao Instituto Camões na “divulgação, promoção e ensino da língua e da cultura portuguesas” (Presidência do Conselho de Ministros, 2024, p. 19). Esta medida é complementada pela celebração de protocolos de docência e por um investimento nos cursos oferecidos na educação pré-escolar e no ensino básico, em articulação com autoridades educativas estrangeiras, agentes educativos locais e organizações da diáspora portuguesa (Presidência do Conselho de Ministros, 2024).

A Medida 30 prevê que se facilite o acesso das crianças migrantes ao ensino básico através da simplificação da concessão de equivalências, incumbência doravante atribuída às direções dos Agrupamentos de Escolas (Presidência do Conselho de Ministros, 2024).

Diante de um cenário caracterizado pela intensificação dos fluxos migratórios, que resultou num aumento significativo da mobilidade populacional em território português, tornou-se necessário proceder a adequações legislativas para responder, de forma eficaz, ao crescente número de cidadãos e de famílias estrangeiras que elegem Portugal como destino de migração (Decreto-Lei nº 7/2025, 2025).

Como consequência, tem-se constatado um incremento assinalável no número de alunos(as) com formação em sistemas educativos estrangeiros cuja integração e inclusão, apesar de enriquecer culturalmente as escolas portuguesas, debate-se com a complexidade do processo de reconhecimento de equivalências, que, frequentemente, envolve ausência de documentação adequada ou a necessidade de cumprir com requisitos burocráticos de difícil observância (Decreto-Lei nº 7/2025, 2025).

No pressuposto de que a promoção da eficácia dos mecanismos de integração e inclusão exige, prioritariamente, uma simplificação de processos, o Decreto-Lei nº 7/2025 de 11 de fevereiro propõe, com vista a agilizar a integração no sistema educativo, a implementação de um procedimento simplificado para o posicionamento escolar das crianças migrantes. Nesse âmbito, confere-se, aos estabelecimentos de ensino, plena competência e autonomia para a concessão de autorizações, o que dispensa os tradicionais trâmites formais associados ao reconhecimento de equivalências escolares.

Este diploma normativo tem, como finalidade primordial, otimizar a integração e a inclusão das crianças migrantes no ensino básico, com atenção e respeito pelas suas particularidades e em convergência com o sistema educativo português. Tal medida visa proporcionar uma resposta mais célere e eficiente às demandas colocadas pelo processo de integração.

2.2.5. A barreira linguística e o sucesso educativo: o papel do Português Língua Não Materna.

De acordo com dados apresentados no relatório PISA 2015 (OCDE, 2016), 44,7% dos estudantes migrantes de segunda geração e 67% dos de primeira geração têm, como língua predominante em casa, um idioma distinto daquele utilizado nas avaliações do país de acolhimento. Estes resultados sugerem que, para além das questões socioeconómicas, a barreira linguística configura-se como um dos principais fatores que contribuem para um desempenho académico inferior dos estudantes migrantes em comparação com os seus pares nativos (OCDE, 2016).

Esta evidência destaca a necessidade de implementar medidas de apoio à aprendizagem da língua nativa:

A quick-win policy response is to provide sustained language support for immigrant students with limited proficiency in the language of instruction. Language skills are essential for most learning processes; any student who doesn't master the language used in school is at a significant disadvantage (OCDE, 2016, p. 74).

Volvidos seis anos, as conclusões apresentadas permanecem inalteradas:

This gap in performance in favour of non-immigrant students can be explained to a large extent by the socio-economic and linguistic barriers that immigrant students face. Once socio-economic status and language spoken at home are taken into account in the analysis, it turns out that immigrant students outperform non-immigrant students in more countries/economies than where the opposite is true (OCDE, 2023, p. 206).

A importância da proficiência na língua de instrução transcende o âmbito do desempenho académico, dado que, conforme assinalado, “os alunos do ensino primário que não falam a língua de instrução em casa expressam um menor sentimento de pertença

em relação à escola e experienciam mais *bullying* em ambiente escolar” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019, p. 9).

Com base neste pressuposto, a questão linguística

representa um elemento consistente das medidas e políticas educativas que visam facilitar a integração das crianças migrantes. Tal dimensão inclui o ensino da língua de instrução, não somente como uma disciplina autónoma, mas também como um elemento transversal que é ensinado em todo o currículo (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019, p. 97).

No contexto português, as primeiras menções oficiais responsáveis pela adoção de medidas de apoio à aprendizagem da língua portuguesa por crianças cuja língua materna é outra que não o português, remontam ao ano de 2001, através do Decreto-Lei nº6/2001, segundo o qual “as escolas devem proporcionar atividades escolares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português” (Decreto-Lei nº6/2001, 2001, art.8º).

A oferta do PLNM é normativamente prescrita em 2006, por meio do Despacho Normativo nº7/2006, de 6 de fevereiro, no entendimento de que a aquisição da língua portuguesa por alunos/as de distintas proveniências culturais representa, simultaneamente, um desafio e uma oportunidade para promover a coesão social e a construção de uma identidade nacional plural. O papel fundamental da escola é, igualmente, reconhecido no quadro de um ensino de qualidade preocupado com a diversidade cultural e linguística dos/as seus/suas alunos/as (Despacho Normativo nº7/2006).

A Portaria nº 223-A/2018, de 3 de agosto e a Portaria nº 226-A/2018, de 7 de agosto destinam-se a regulamentar o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, através da avaliação e certificação das aprendizagens, em conformidade com o *PASEO* e definem a oferta do PLNM a alunos cuja língua materna ou de escolarização não seja a portuguesa, além de estabelecer os níveis de avaliação da proficiência em língua portuguesa, em conformidade com o Quadro Europeu de Referência para as Línguas e em articulação com uma matriz desenvolvida pela Direção-Geral da Educação.

Com o objetivo de promover a equidade e a inclusão dos/as alunos/as migrantes no sistema educativo português, o Despacho nº 2044/2022 determina medidas específicas para garantir a igualdade de oportunidades e criar condições para o sucesso académico dos/as alunos/as cuja língua materna não seja o português. Através da oferta da disciplina PLNM e de outras ações pedagógicas, procura assegurar que todos/as os/as alunos/as

tenham, sem distinção quanto à sua origem ou contexto, as mesmas oportunidades de acesso à educação e ao desenvolvimento educativo.

As medidas preconizadas nesta regulamentação traduzem-se no apoio à aprendizagem do português como língua de escolarização, por meio da disponibilização do PLNM aos/às alunos/as enquadrados/as nos níveis de iniciação (A1-A2) e intermédio (B1), independentemente do nível de ensino que frequentem e na atribuição, às escolas, de autonomia na criação e desenvolvimento de projetos pedagógicos promotores da inclusão e da diversidade, ao garantir que cada aluno/a tenha acesso a um ensino de qualidade e personalizado. A flexibilização do currículo e oferta de atividades complementares contribuem, assim, para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. No mesmo contexto, deve ser estimulada a interação com os/as falantes nativos/as, preferencialmente da mesma faixa etária, assim como o envolvimento das famílias no processo de integração, inclusão e aprendizagem (Despacho nº 2044/2022, 2022).

Com a publicação da portaria nº 29/2025/1, de 7 de fevereiro, foram introduzidas, em 2025, algumas alterações na gestão curricular e nas práticas de intervenção e de avaliação do PLNM. Entre as alterações de maior relevo, assinala-se a criação no Nível Zero, destinado a crianças recém-chegadas com desconhecimento da língua e do alfabeto portugueses, conforme disposto no art. 12º. A portaria define, ainda, critérios de diagnóstico, posicionamento e progressão nos distintos níveis de proficiência linguística (A1-C1) e possibilita que as escolas procedam à caracterização sociolinguística de cada criança aquando do seu ingresso.

O documento determina, ainda, a formulação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, sob proposta da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), para além de possíveis adaptações no processo de avaliação interna e externa, de forma a garantir a igualdade de oportunidades no percurso académico.

2.3. Inclusão de migrantes na RAM: caracterização, legislação e prática

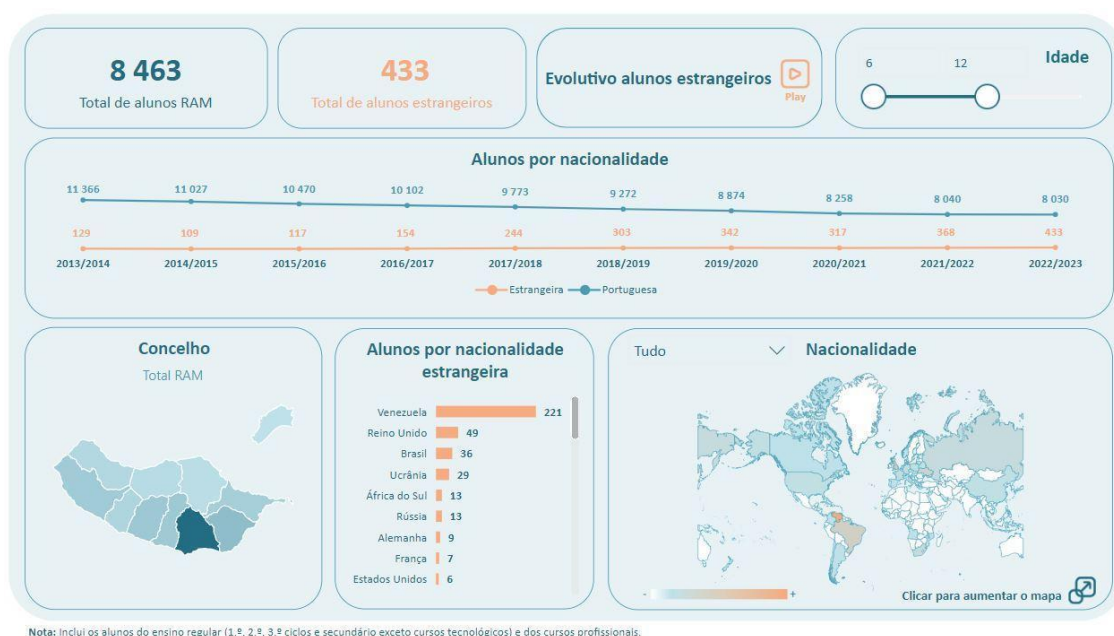
2.3.1. Caracterização das crianças migrantes no 1º Ciclo

De acordo com os dados mais recentes, apresentados no *Perfil dos alunos de nacionalidade estrangeira: Ensino regular e cursos profissionais (2013/2014-2022/2023*, elaborado pelo Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM), em 2023, do universo de 8,463 crianças a frequentar o 1º Ciclo do Ensino

Básico na RAM, 433 são de nacionalidade estrangeira, o que representa 5,1% da população escolar deste nível.

Figura 1

Evolução temporal comparativa com as crianças nacionais (2013/2014-2022-2023) e nacionalidades das crianças estrangeiras na RAM no ano letivo 2022/2023



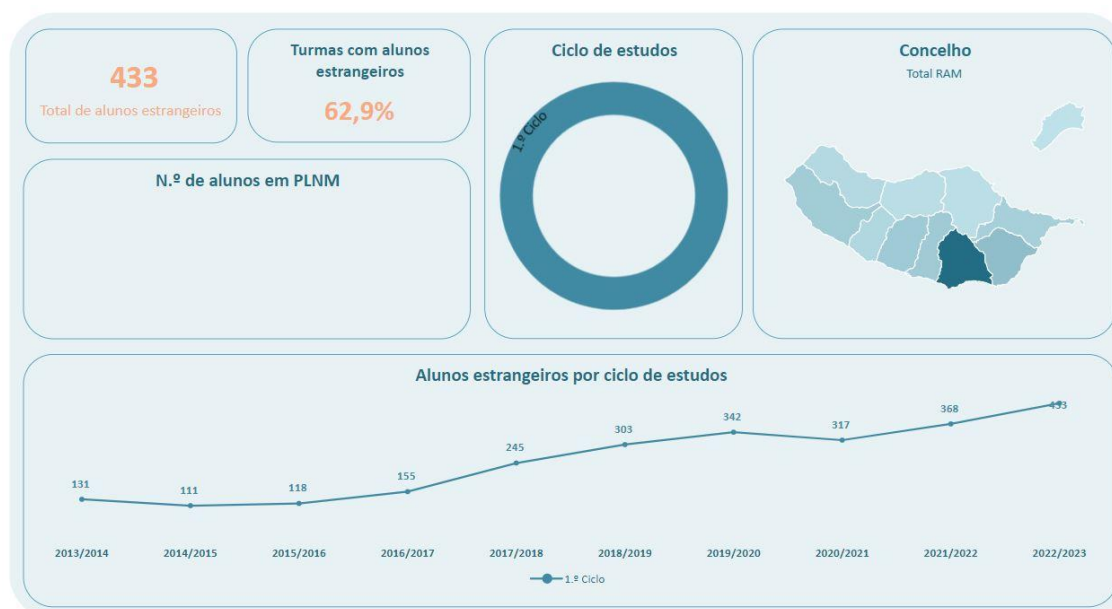
Fonte: Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira, 2023

A análise da evolução temporal expressa na figura 1 revela um crescimento assinalável de mais de 235% no número de crianças migrantes entre os anos letivos 2013/2014 e 2022/2023. Em contrapartida, note-se uma redução gradual registada no número de crianças portuguesas a frequentar o mesmo ciclo de ensino.

Outro dado relevante fornecido pelo OERAM (figura 2), mostra que 62,9% das turmas do 1º Ciclo integram, pelo menos, uma criança de origem estrangeira, manifestação objetiva da crescente diversidade do ambiente escolar madeirense. A contribuição, por nacionalidade, é heterogénea, ainda que com predomínio de crianças provenientes da Venezuela, representantes de mais de metade do total de crianças migrantes a frequentar o 1º Ciclo. O mosaico cultural constitui-se, ainda, com presenças significativas de crianças com outras origens.

Figura 2

Evolução temporal (2013/2014-2022/2023), nº total das crianças estrangeiras e percentagem de turmas com crianças estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico na RAM no ano letivo 2022/2023

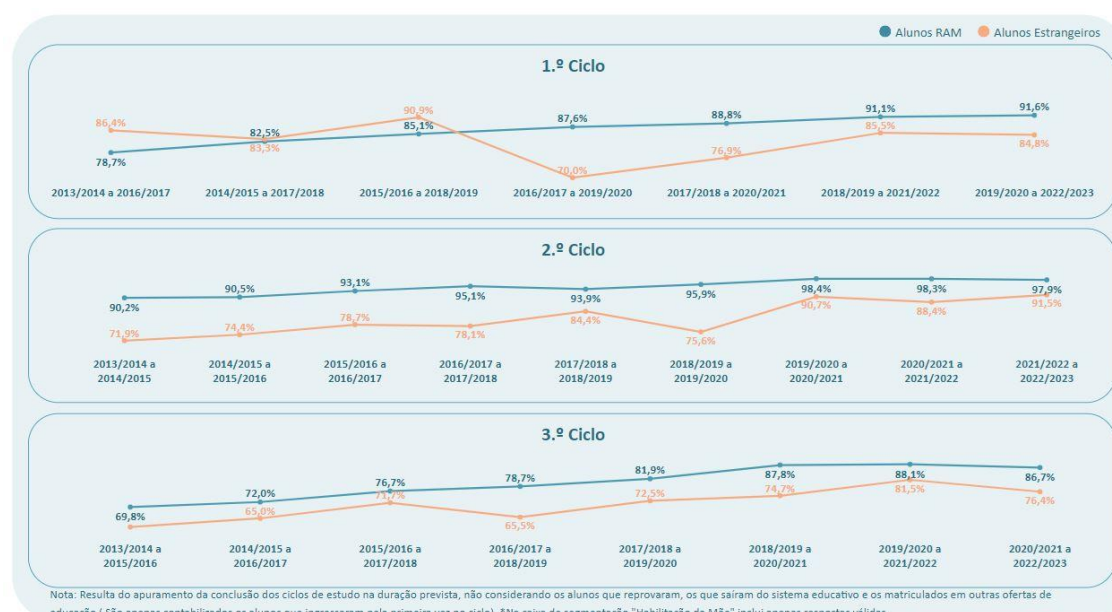


Nota: Inclui os alunos do ensino regular (1.º, 2.º, 3.º ciclos) e Cursos Profissionais do 3.º ciclo nos anos letivos 2013/2014, 2014/2015 e 2015/2016. | PLNM - Português Língua Não Materna

Fonte: Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira, 2023

Figura 3

Desempenho escolar das crianças estrangeiras e nacionais na RAM por ciclo de estudo (2013/2014-2022/2023)



Fonte: Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira, 2023

No que se refere ao desempenho académico (figura 3), os indicadores de sucesso escolar evidenciam uma tendência sistemática inferior para as crianças estrangeiras, comparativamente às nacionais. Não obstante as melhorias registadas em alguns anos, as disparidades persistem e traduzem-se em menores taxas de transição e de conclusão dentro do período previsto.

Em termos gerais, os dados publicados no *Perfil dos alunos de nacionalidade estrangeira: Ensino regular e cursos profissionais (2013/2014-2022/2023)* (OERAM, 2023) mostram que a presença de crianças migrantes no 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM é cada vez mais significativa, não apenas em termos quantitativos, mas, igualmente, no que respeita a diversidade cultural.

2.3.2. A ação da DRCCE e a integração e inclusão de migrantes

A Direção Regional das Comunidades e Cooperação Externa (DRCCE), órgão administrativo da Região Autónoma da Madeira, criado pelo Decreto Regulamentar Regional nº 12/2020/M, de 31 de janeiro e integrado na Presidência do Governo Regional, conforme estabelecido no Decreto Regulamentar Regional nº 8-A/2019/M e objeto de retificação na Declaração de Retificação nº 59/2019, é responsável pela prestação de serviços administrativos aos migrantes, de entre os quais pedidos de nacionalidade, apoio social e emissão de declarações (DRCCE, 2020).

Para uma compreensão mais aprofundada da estrutura orgânica e do funcionamento da DRCCE, afigura-se essencial proceder à análise dos seus planos anuais de atividade, bem como dos respetivos relatórios anuais. Tal escrutínio permitirá não apenas o conhecimento das suas diretrizes e objetivos estratégicos, mas, também, a avaliação da sua eficácia e do impacto das suas ações no contexto da integração e inclusão dos/as migrantes na região.

O *Plano de Atividades 2020 da Direção Regional das Comunidades e Cooperação Externa* (Direção de Serviços das Comunidades Madeirenses e Migrações, 2020) estrutura as competências da DRCCE em três áreas fundamentais de apoio, disponibilizado às Casas da Madeira, às comunidades da diáspora madeirense e, mais relevante no contexto desta dissertação, no que concerne à imigração. Com o propósito de atribuir maior eficácia à ação da DRCCE, foram delineados três objetivos estratégicos: em primeiro lugar, assegurar a continuidade e valorização das comunidades madeirenses na Diáspora, de valor fundamental para a Região; um segundo objetivo, essencial para a atual linha de investigação, “garantir a adequada articulação e cooperação institucional

com vista à plena integração de migrantes” (Direção de Serviços das Comunidades Madeirenses e Migrações, 2020, p. 5); o terceiro objetivo assenta na cooperação externa e no estabelecimento de relações diplomáticas com finalidades económicas (Direção de Serviços das Comunidades Madeirenses e Migrações, 2020). A prossecução destes objetivos determina, ainda, a observância de valores como o interesse público; a integração; a participação; a interculturalidade; a transparência e, por último, a inovação (Direção de Serviços das Comunidades Madeirenses e Migrações, 2020).

No quadro de apoio à imigração, encontram-se definidos Objetivos Operacionais como a representação e/ou participação em organismos nacionais responsáveis pela área da imigração (Objetivo Operacional 1); a promoção de laços de proximidade com os/as migrantes e associações que os/as representam (Objetivo Operacional 2); o incremento de participantes no Curso de Língua Portuguesa, associado à promoção do estudo e da discussão de temas relacionados com a mobilidade humana (Objetivo Operacional 5); assegurar um atendimento eficaz do Centro de Apoio à Integração de Migrantes (Objetivo Operacional 9) e, por fim, o Objetivo Operacional 10, “garantir a integração dos migrantes” (Gomes & Direção de Serviços das Comunidades Madeirenses, Migrações e Cooperação Económica, 2021, pp. 22-23).

De acordo com os dados comunicados no *Relatório de Atividades 2020 da Direção Regional das Comunidades e Cooperação Externa* (Gomes & Direção de Serviços das Comunidades Madeirenses, Migrações e Cooperação Económica, 2021), alguns objetivos não foram atingidos na prática, como o Objetivo Operacional 5, que propunha um incremento de participantes no Curso de Língua Portuguesa (no entanto, considerado atingido pela DRCCE, devido ao número total de inscritos) e, por decorrência, do Objetivo Operacional 2, que consistia em “promover uma política de proximidade aos migrantes e associações representativas, numa perspetiva de bom acolhimento e integração” (Gomes & Direção de Serviços das Comunidades Madeirenses, Migrações e Cooperação Económica, 2021, p. 22), situação devidamente justificada pelas restrições decorrentes do contexto pandémico (Gomes & Direção de Serviços das Comunidades Madeirenses, Migrações e Cooperação Económica, 2021).

O *Plano de Atividades 2021 da Direção Regional das Comunidades e Cooperação Externa* mantém, em termos globais, objetivos similares aos definidos no plano anterior, com ênfase no objetivo estratégico de referência “garantir a plena integração de migrantes” (Gomes, 2021, p. 4).

Em conformidade com a informação constante do *Relatório de Atividades 2021 da Direção Regional das Comunidades e Cooperação Externa* (Gomes & Direção de Serviços das Comunidades Madeirenses, Migrações e Cooperação Económica, 2022), todos os objetivos relacionados com a integração de migrantes, a saber, a promoção de uma política de proximidade com vista a um acolhimento e integração eficazes; a discussão de temáticas alusivas à mobilidade; a integração de migrantes, materializada com a criação de um balcão de atendimento na Loja do Cidadão e na oferta formativa aos recursos humanos, bem como a qualidade do atendimento do CLAIM, foram superados. A realização de eventos, como reuniões, o curso de língua portuguesa e cultura madeirense, ou as celebrações do Dia da Interculturalidade, ainda que sujeita às adversidades inerentes ao quadro pandémico, foi viabilizada pelo contacto à distância com recurso a meios tecnológicos (Gomes & Direção de Serviços das Comunidades Madeirenses, Migrações e Cooperação Económica, 2021).

O plano de atividades da DRCCE (Gomes, 2022) assinala um abrandamento das medidas restritivas decorrentes da pandemia. Contudo, irrompia, no horizonte, uma nova conjuntura adversa, consubstanciada pelo conflito bélico na Ucrânia. Em face desta contingência, em dezembro de 2022, foram concedidas cerca de quatro centenas de proteções, com notório impacto ao nível do alojamento, com a acomodação de cidadãos/ãs estrangeiros/as em estabelecimentos hoteleiros, residências familiares e equipamentos regionais (Gomes, 2022).

No mesmo quadro, a Região empenhou-se na oferta de formação em língua portuguesa, com o intuito de facilitar a comunicação e a integração, em prol da inserção no mercado de trabalho e da autonomia e subsistência dos refugiados. Às crianças em idade escolar foi providenciada matrícula nos estabelecimentos de ensino públicos, documentação oficial e acesso ao Sistema Regional de Saúde (Gomes, 2022). Informação complementar é fornecida pelo *Relatório de Atividades 2022 da Direção Regional das Comunidades e Cooperação Externa* (Gomes & Direção de Serviços das Comunidades Madeirenses, Migrações e Cooperação Económica, 2023), com o registo de acolhimento de 500 cidadãos/ãs ucranianos/as na Região Autónoma da Madeira, além de se constatar um incremento no número de residentes com nacionalidade russa.

Similar tendência foi devidamente registada no *Plano de Atividades 2023 da Direção Regional das Comunidades e Cooperação Externa* (Gomes, 2023), que destaca o crescente fluxo de cidadãos/ãs estrangeiros/as que procuram a Região para estabelecerem residência. Por tal razão, a delineação de soluções facilitadoras da integração destes/as

novos/as residentes constitui um desiderato e uma prioridade, uma das principais áreas de intervenção desta Direção Regional. Os dados quantitativos comunicados neste plano de atividades mencionavam a concessão de 800 proteções, a cidadãos/ãs ucranianos/as (Gomes, 2023).

O relatório anual concernente às atividades desenvolvidas pela DRCCE em 2023 (Azevedo et al., 2024a) detalha um acréscimo de 14% no número de migrantes, no período compreendido entre dezembro de 2022 e dezembro de 2023, o que se traduz num total de 14060 migrantes residentes na RAM. “Também o perfil migratório parece ter mudado ligeiramente, com o aumento de nacionais de países do Indostão, cuja evolução importa acompanhar” (Azevedo et al., 2024a, p. 6). Esta conjuntura determina, segundo o relatório, a continuidade das medidas, empreendimentos e ações favorecedoras da integração de migrantes (Azevedo et al., 2024a).

O Plano de Atividades de 2024 da Direção Regional das Comunidades e Cooperação Externa (Azevedo et al., 2024b) preconiza a continuidade do investimento na resposta às necessidades da comunidade migrante, com particular destaque para a sua integração e inclusão na RAM. De entre as iniciativas programadas, assinala-se a celebração de eventos alusivos à diversidade cultural e à interculturalidade; a participação no Conselho das Migrações; o apoio ao movimento associativo; a disponibilização de serviços administrativos e de atendimento aos migrantes e a formação contínua dos recursos humanos da DRCCE.

No âmbito das medidas de modernização administrativa promovidas pelos serviços desta Direção Regional, serão implementadas, adicionalmente, medidas como o envio quinzenal de uma base de dados previamente analisada pela DRCCE à AIMA, onde constem os pedidos de agendamento; a criação de uma rede articulada de contactos entre parceiros regionais, destinada à partilha de informações relacionadas com os fenómenos migratórios; e a descentralização de sessões de esclarecimento, direcionadas às comunidades de migrantes, nos principais concelhos em que se estabeleceram. É expectável, desta forma, um incremento na “eficiência e eficácia e, por conseguinte, de qualidade, constituindo a oportunidade ideal para uma melhor prestação de serviços ao cidadão” (Azevedo et al., 2024b, p. 28).

2.3.3. Contexto educativo e cidadania

A Região Autónoma da Madeira, em consonância com os princípios constitucionais e as diretrizes nacionais, consolida um quadro normativo no âmbito da educação

inclusiva. O Decreto Legislativo Regional nº 11/2020/M, ao adaptar os Decretos-Lei nº 54 e 55/2018 à Região Autónoma da Madeira, representa um marco essencial nesse processo. Reafirma o primado de uma política educativa que, sob o desígnio de aprofundar a democratização do ensino, reconhece que esta só se concretiza mediante a implementação de medidas ponderadas e eficazes. Tais medidas devem proporcionar a todas as crianças uma educação de qualidade, que lhes permita, de acordo com os princípios basilares constantes da Constituição da República Portuguesa, superar as desigualdades de origem, expressão do direito à igualdade de oportunidades, do acesso e do sucesso académico (Decreto Legislativo Regional nº 11/2020/M, 2020).

Este diploma regional reconhece a heterogeneidade inerente a cada criança, manifestada num conjunto de características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem, como móbil para uma estruturação meticulosa dos sistemas educativos e para uma criteriosa aplicação dos programas neles consagrados, “tendo em vista encontrar respostas para esta diversidade” (Decreto Legislativo Regional nº 11/2020/M, 2020, p. 6). Nesta perspetiva, a diferenciação curricular e a flexibilização dos percursos de aprendizagem assumem um papel fundamental, enquanto processos indispensáveis e conducentes ao sucesso académico, no que diz respeito a todos os agentes educativos e a todas as etapas do sistema de ensino (Decreto Legislativo Regional nº 11/2020/M, 2020).

O desígnio de construir uma sociedade mais democrática, justa, coesa e desenvolvida, implica que os/as seus/suas alunos/as e cidadãos/ãs sejam convocados/as para o envolvimento no processo de aprendizagem, que sejam exortados/as a contribuir para o sucesso educativo. Neste sentido, os estabelecimentos de ensino deverão, em colaboração com demais parceiros públicos e/ou privados, delinear planos e medidas de intervenção devidamente adequados à plena concretização do potencial de cada criança. Este procedimento conjunto deve traduzir-se na transformação das condições desfavoráveis que oneram os/as mais vulneráveis e que se afirma eixo fundamental da equidade, coesão e justiça social, “matriz central das políticas regionais de educação” (Decreto Legislativo Regional nº 11/2020/M, 2020, p. 7).

Adicionalmente, os documentos de orientação educativa, como *De Pequenin@ é que se faz o caminho! - Um guia para a cidadania infantil* (Encarnação & Jardim, 2021) e o *Guia para a Cidadania juvenil... um passo para o futuro!* (Secretaria Regional de Inclusão Social e Cidadania, 2022), oferecem importantes referências para a promoção da cidadania e da igualdade. Ainda que não se ocupem, em concreto, da integração e inclusão de migrantes *per se*, enfatizam a importância de “tratar todas as pessoas de igual

forma” (Encarnação & Jardim, 2021, p. 12) e esclarecem conceitos fundamentais de cidadania e civismo, como direitos e deveres, enquanto promovem, simultaneamente, a adoção de comportamentos que fomentam o respeito mútuo (Encarnação & Jardim, 2021), “independentemente do seu sexo, género, idade, nacionalidade, origens culturais ou religião” (Secretaria Regional de Inclusão Social e Cidadania, 2022, s.p.).

Neste contexto, o IV Plano Regional para a Igualdade e Cidadania Ativa (IV PRICA), aprovado pela Resolução nº 1999/2021, com vigência entre 2021-2025, assume, como propósito basilar, o desenvolvimento de uma cidadania participativa, ao incentivar a cooperação e o sentido de comunidade. O escopo fundamental traduz-se na consolidação da coesão social, por meio do respeito mútuo e do trabalho coletivo, em prol de uma sociedade mais justa e equitativa (Resolução nº 1199/2021, 2021).

Capítulo 3 - Fundamentação teórica

3.1. Crianças migrantes: invisibilidade, agência e construção de identidades híbridas em contextos de aculturação

Children are often central to the reasons why people migrate, and a crucial factor in the whole experience. Yet in the official statistics, they are often conspicuously absent. Understanding the experience of child migrants in its own terms is therefore a far from straightforward task (de Block & Buckingham, 2007, p. 30).

As crianças detêm uma inquestionável centralidade nos motivos subjacentes à migração. São, na verdade, uma parte fundamental de todo o processo migratório. Tal significa que influenciam não apenas a decisão de migrar, como a própria experiência migratória, isto é, a forma como a migração é vivida pelas famílias. Este facto não é, porém, reconhecido em muitas das estatísticas oficiais que tendem, paradoxalmente, a ignorar a presença ou a desconsiderar o papel das crianças, ou, por outras palavras, cobrem-nas com um manto de invisibilidade.

Grande parte da investigação científica e dos dados existentes sobre migração vê-se sujeita a uma inexorável persistência de lacunas no conhecimento sobre crianças que migram: mesmo em sociedades com desenvolvidos sistemas de monitorização dos fluxos migratórios, a informação respeitante às crianças é incompleta e tende a centrar-se em subgrupos vulneráveis, como sejam crianças refugiadas, requerentes de asilo ou vítimas de tráfico humano. Esta constatação sugere a insuficiência dos métodos de recolha de dados na compreensão das experiências ou na aferição dos quantitativos de crianças que

migram. Trata-se de um viés adultocêntrico, que determina a ausência, uma indiferença relativamente à presença das crianças nos fluxos migratórios. Estas nem sempre são entendidas como participantes ativas no processo de migração e são, desse modo, destituídas de qualquer dimensão subjetiva (White et al., 2011). O foco da investigação adultocêntrica debruça-se, de acordo com White et al. (2011), sobre as crianças enquanto futuros(as) adultos(as), ao invés de centrar-se na sua experiência enquanto migrantes localizados no presente, no aqui e agora, o que leva a uma compreensão imperfeita e insuficiente dos processos de migração e das decisões que estão na sua génese. Esta é uma questão essencial, pois as políticas públicas e internacionais que abrangem as crianças não são neutras: são construídas com base em pressupostos culturais, políticos e sociais sobre a infância, a família e o próprio processo migratório. Estes pressupostos, muitas vezes imunes à interrogação, determinam o modo com os direitos das crianças são (ou não são) garantidos nas políticas públicas (White et al., 2011).

A noção prevalente, na investigação sobre migração, é a conceção da criança como informante menos capaz ou competente. Permitir que sejam os adultos a falar em seu nome introduz uma visão redutora e simplista das crianças, que assim são caracterizadas como passivas, vulneráveis e sem competências para agir ou inaptas para tomar decisões no campo social. Vêm-se, assim, reduzidas a representações estereotipadas que ocultam a sua complexidade e capacidade como agentes socialmente ativos. Estes estereótipos convergem com conceitos hegemónicos de migração, na construção de uma visão muito particular da criança migrante (White et al., 2011).

Este plano de evidências não obsta a que, todavia, se possa manifestar uma nova atitude, marcada pelo respeito relativo à posição e papel das crianças como participantes na investigação científica:

A new respect for children is evident, one that recognizes the value of collaborating with children and youth as research participants; that is, a research subjects rather than research objects, as people who have views that are directly relevant to our enquiries about the understanding and practice that inform their lives (Davies, 2005, p. 146).

Tal abordagem reconhece a relevância dos pontos de vista infantis e atribui-lhes um papel significativo nas investigações cujas conclusões influenciam as suas existências, muito distante das posições científicas que limitam as crianças a “mere objects of socialisation rather than as actors in the socialization process, in their own lives or in society in general” Haikkola, 2011, p. 1201). O objetivo essencial passa, em última

análise, por legitimar o seu contributo (Davies, 2005), num processo de investigação a ser desenvolvido com as crianças e não sobre as crianças (White et al., 2011).

Toda a investigação que se debruce sobre o campo das migrações deve contemplar, sem sombra de dúvida, a importância de estudar crianças migrantes, especialmente porque as suas vidas representam situações de disrupção, de deslocamento, de mudanças extraordinárias. Nesse sentido, torna-se fulcral uma centralização e valorização tanto da sua capacidade de tomar decisões como da sua subjetividade ou, noutros termos, das suas perspetivas e experiências individuais (White, 2011).

Haikkola (2011) rebate uma certa compreensão unidimensional da criança, que retrata e acentua a sua passividade e vulnerabilidade, ao reanimar a convicção de que a participação, a urgência de dar voz às crianças migrantes, é um aspeto fundamental da investigação científica neste campo das migrações.

A vida das crianças é complexa e multidimensional, influenciada por fatores históricos, sociais e culturais e que se encontra, por isso, na confluência de diversos quadros de referência de linguagem. Não se restringem ao mero de papel de recetoras passivas de cultura, socialização e identidade. Assumem-se, ao invés, como seres subjetivos, ativamente envolvidos na construção dos seus mundos socioculturais e comprometidos na negociação das suas identidades e pertenças (White et al., 2010). Sob este ângulo, torna-se possível aferir que, em primeiro lugar, as crianças não têm identidade fixa e, por outro lado, desempenham um papel dinâmico no processo de produção cultural, sobretudo num mundo intensamente globalizado. (Ackroyd & Pilkington, 1999).

A globalização pode, de facto, representar uma oportunidade de enriquecimento, ao proporcionar, às crianças, um espaço onde possam entrar em contacto com diferentes tradições, o que redundará em dois efeitos: primeiramente, alarga o seu repertório cultural e, em segundo lugar, possibilita a construção de identidades híbridas (Stephens, 1995). Neste contexto, as crianças desempenham um duplo papel, isto é, atuam simultaneamente como produtoras e recetoras de quadros de referência desterritorializados. No entanto, é importante não ignorar que o seu quotidiano se desenvolve num território real e concreto (White et al., 2010), o que determina que a construção das suas experiências e identidades, o seu sentimento de pertença tenha lugar numa escala local. As suas identidades são o resultado da interação entre duas dimensões: o global e o local. Neste espaço intermédio, confluyente, as crianças não se limitam a assimilar as influências desterritorializadas. Ressignificam-nas e integram-nas, fundem-nas com a concretude da sua experiência

quotidiana e local, num processo de negociação que desconstrói a noção de que a infância é uma etapa rígida e fixa (White et al., 2010).

Esta conceção de uma infância estática, profusamente disseminada no Ocidente (White et al., 2010) pressupõe que as identidades e experiências sejam relativamente homogêneas. Estas ideias vêem-se desafiadas pelas realidades vividas por crianças que migram para além das fronteiras nacionais e que levam vidas transnacionais. A sua experiência é sinalizada e marcada pela mobilidade. As relações das crianças com o lugar, o sentimento de pertença, as relações sociais neste movimento migratório favorecem um processo de construção identitária móvel, fluído e dinâmico, porque edificado na contingência (White et al., 2010).

Todas as crianças experienciam processos de construção identitária que se fundam em narrativas, públicas ou culturais que não foram criadas por si. No que tange as crianças migrantes, este processo de identidade afigura-se ainda mais complexo, porque influenciado pela sua história de mobilidade, pelo facto de as suas vidas envolverem migração, deslocamento e, conseqüentemente, necessidade de adaptação a diferentes contextos culturais (Sporton et al., 2006).

No caso das crianças migrantes, a sua identidade é formada, transformada e negociada num contexto de mobilidade. Sporton et al. (2006, p. 211) sintetizam este processo na expressão “identities on the move”. No entanto, a mobilidade é apenas uma das dimensões deste processo, porque a identidade das crianças migrantes é, também, construída em espaços microgeográficos, constituídos por contextos locais e quotidianos, quais sejam a casa, a escola e a comunidade (Sporton et al., 2006).

Esta perspectiva contrapõe-se à ideia de que as crianças se confrontam com a escolha entre duas culturas ou identidades, isto é, que terão de escolher entre o pertencimento a um país de origem ou a um país de acolhimento. Ao invés, constroem e negociam um pertencimento que suplanta este binarismo, ao combinarem, num processo de hibridização identitária, elementos dos dois contextos (Olwig, 2003, citado por White, 2010). Semelhante interpretação é sustentada por Knörr & Nunes (2005), ao advogar que “they construct an identity for themselves which takes into account their experiences from both their places of origin and their host societies” (Knörr & Nunes, 2005, p.15).

A criança posiciona-se, no processo migratório, como agente de mediação entre a cultura de origem e a sociedade de acolhimento. Este papel torna-se essencial no âmbito das dinâmicas de aculturação, processo que implica mudanças culturais como decorrência do contacto entre grupos distintos (Birdman & Addae, 2015). Em primeiro lugar, pela

facilidade em aprender conteúdos culturais: “children do not ape culture. They *learn* or *acquire* it. They come to *represent* cultural information, manipulate these representations, and use them as the basis for making sense of the world and organizing action in it” (Hirschfeld, 2002, p. 615). Depois, porque as crianças denotam extrema facilidade de integração na vida cultural envolvente: “children are also usually more involved in the social life of their host societies than their parents through school and other child-specific institutions and contact zones” (Knörr & Nunes, 2005, p.15). Esta mediação bidirecional configura-se não só pela absorção de valores e comportamentos da sociedade recetora, mas, em igual medida, pela transmissão da cultura original. Do mesmo modo, esta transmissão dupla determina, pela desconstrução de barreiras simbólicas, uma redução de preconceitos e dos estereótipos fundamentados em diferenças culturais, sociais ou políticas (Knörr & Nunes, 2005).

Na conceção tradicional da antropologia e da sociologia, a aculturação define-se como um processo complexo que ocorre quando culturas distintas interagem de modo próximo e sustentado, com alterações mútuas ou unilaterais: “acculturation comprehends those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the original cultural patterns of either or both groups” (Redfield, Linton, & Herskovits, 1935, pp. 145-146.). Distingue-se, ainda, do conceito mais amplo de mudança cultural, de que é somente um elemento específico e, ainda, da assimilação, que poderá, ou não, ser uma etapa dentro do processo aculturativo (Redfield, Linton, & Herskovits, 1935).

Outra formulação clássica enquadra o conceito de aculturação como culture change that is initiated by the conjunction of two or more autonomous cultural systems. Acculturative change may be the consequence of direct cultural transmission; it may be derived from noncultural causes, such as ecological or demographic modifications induced by an impinging culture; it may be delayed, as with internal adjustments following upon the acceptance of alien traits or patterns (Social Science Research Council, 1954, p. 974).

O desenvolvimento deste entendimento teórico, por Berry (2005), introduz-lhe uma dimensão psicológica e comportamental: “acculturation is the dual process of cultural and psychological change that takes place as a result of contact between two or more cultural groups and their individual members” (Berry, 2005, p. 698). Assim, no âmbito coletivo, a aculturação determina alterações nas estruturas sociais, institucionais e também no que respeita às práticas culturais. No contexto individual, por outro lado,

implica uma mudança comportamental. Estas modificações, sejam de ordem cultural ou de natureza psicológica, distendem-se num horizonte temporal equivalente a anos, gerações ou, até, a séculos, ou seja, pressupõe uma adaptação cultural e psicológica a longo prazo entre os grupos envolvidos (Berry, 2005). Durante este processo, ocorrem diversas formas de acomodação, que se traduzem na partilha de elementos culturais, como a aprendizagem da língua, preferências gastronómicas, a adoção de modos de vestir ou formas de interação peculiares a cada grupo (Berry, 2005). Apesar de, numa perspetiva teórica, a aculturação ser concebida como um processo neutro, a prática revela que um dos grupos experimenta alterações mais vincadamente do que outro (Berry, 1990, citado por Berry, 1997).

Este processo de acomodação, ou adaptação mútua, não se encontra imune ao surgimento de conflitos culturais ou de manifestações de stress aculturativo. Um traço distintivo que atravessa todos os fenómenos de aculturação é a volubilidade ou variabilidade com que ocorrem. Há consideráveis diferenças que se manifestam a nível grupal e individual na forma como as pessoas procuram proceder à sua aculturação, também denominadas como estratégias de aculturação e, ainda, no grau em que logram adaptações satisfatórias. Além da variação individual, grupal e cultural, existem variações no seio das famílias: entre os membros da família, a aculturação desenvolve-se a ritmos e com objetivos distintos, o que conduz, frequentemente, a um incremento do conflito, do stress e a uma complexificação da adaptação (Berry, 2005).

A aculturação é, ainda, influenciada por um quadro de características evidenciadas pelos indivíduos, de natureza social e demográfica (Berry, 1997). Um dos factores mais relevantes, neste contexto, é a idade. Beiser et al. (1988, citados por Berry, 1997) sustentam, a este propósito que, quando a aculturação ocorre num momento inicial da vida, como a infância, o processo tende a revelar-se mais suave e tranquilo. Um dos fundamentos subjacentes a esta posição evoca o facto de a criança ainda não se encontrar totalmente imersa na cultura familiar. Deste modo, não há um repertório vivencial e cultural que possa dificultar a adaptação a um novo contexto cultural: “perhaps full enculturation into one’s parent’s culture is not sufficiently advanced to require much culture shedding or to create any serious culture conflict; or perhaps personal flexibility and adaptability are maximal during these early years” (Berry, 1997, p. 21).

Além da idade, o contexto favorece, em igual proporção, o processo aculturativo. A marginalização não é uma opção viável para as crianças e adolescentes: “margination is not an option for children and adolescents, who have to encounter and master the

mainstream culture in school and social activities” (Pumariega et al., 2005, p. 586). Sobretudo em contexto escolar, a interação torna-se inevitável, porque imersas na cultura dominante e, igualmente, porque necessitam de compreender e dominar a língua de acolhimento, os valores, as normas sociais e as expectativas culturais para aprender e alcançar sucesso académico.

A aculturação é um processo universal nas sociedades pluriculturais e afeta tanto os grupos culturais dominantes quanto os não dominantes, bem como os respetivos indivíduos que os compõem. Neste sentido, as estratégias de aculturação evocam duas questões essenciais: por um lado, a manutenção da cultura original e, por outro, o grau de contacto e participação com outros grupos culturais (Berry, 1997). Quando estas duas questões são consideradas simultaneamente, é construído um quadro concetual estruturado em quatro estratégias de aculturação.

Da perspectiva do grupo não dominante, quando os indivíduos optam por não manter a sua identidade cultural, define-se a estratégia de assimilação. De modo inverso, quando os indivíduos privilegiam a manutenção da sua cultura, é estabelecida a alternativa separação. Quando se regista o interesse simultâneo em manter a cultura de origem e interagir com os outros, verifica-se a opção integração. Por último, quando há reduzidas possibilidades ou parca conveniência em manter os referentes culturais e, do mesmo modo, a recusa de contacto com os elementos de outra cultura, fixa-se a marginalização (Berry, 1997).

Um estudo desenvolvido por Berry et al., (2006), teve, como objetivo, analisar os processos de aculturação e adaptação de jovens migrantes, de 26 culturas distintas, em 13 países de acolhimento. A investigação pretendeu avaliar diversas dimensões atinentes à experiência cultural e, para isso, propunha-se responder a três questões essenciais: em primeiro lugar, como vivem os jovens migrantes entre duas culturas? A segunda questão dirigia-se à forma como lidavam com a sua situação intercultural e a terceira, âmago do empreendimento científico, centrava-se sobre a eventual existência de padrões entre a forma como os jovens interagiam culturalmente e o seu nível de adaptação.

A adaptação dos(as) jovens foi concebida com base em dois fatores primordiais: a adaptação psicológica, com indicadores relacionados com a satisfação com a vida, a autoestima e a ausência de problemas psicológicos; e a adaptação sociocultural, que abrangia o ajustamento escolar e problemas comportamentais (Berry et al., 2006).

Para a prossecução do objetivo firmado, o estudo incluiu um quantitativo de 7997 adolescentes, enquadrados num intervalo etário entre os 13 e os 18 anos. Desta amostra,

5366 correspondiam a jovens migrantes e 2631 a jovens nacionais, isto é, não migrantes (Berry et al., 2006).

No que se refere às conclusões alcançadas e, de modo mais específico, a resposta à questão primordial revelou que a maioria dos(as) jovens (36,4%) adotou uma estratégia de integração, isto é, mantiveram vínculos com a cultura de origem, enquanto interagiam com a cultura de acolhimento. Este modo de vida implicou, conforme Berry et al. (2006), diversificadas formas de interação em ambas as culturas, que abrangeram preferências, identidades culturais e dinâmicas sociais.

Uma das interpretações extraídas por Berry et al. (2006) foi a de que o biculturalismo, ou a vivência entre duas culturas favorece uma melhor adaptação tanto no aspecto psicológico como na dimensão sociológica. Ao invés, a ausência de vínculos com qualquer uma das culturas produz um efeito nefasto na adaptação.

A resposta à segunda interrogação revelou que, em termos gerais, obtiveram níveis similares de adaptação, quer no âmbito psicológico, quer ao nível sociológico.

No que concerne, ainda, à terceira questão, os(as) jovens migrantes que adotaram uma estratégia de integração apresentaram valores, nas duas modalidades de adaptação avaliadas, acima da média geral, em inequívoco contraste com aqueles(as) que não mantinham ligação nem com a cultura de origem, nem com a cultura da sociedade de acolhimento, com valores de adaptação inferiores à média geral (Berry et al., 2006).

Com base nas evidências recolhidas pela investigação, “the core message for individuals is to seek ways to follow the integrative path as much as possible” (Berry et al., 2006, p. 39). Neste sentido, a via que se apresenta como a mais favorável e propícia para a adaptação e inclusão de jovens estudantes migrantes é a da integração cultural, o que fundamenta, por si, um princípio de orientação para os governos e respetivas instituições, como sejam as escolas. Adicionalmente, uma outra conclusão relevante é aferida pelo estudo: “our findings suggest that there should be support and encouragement for immigrants to pursue the integration path, since both psychological and sociocultural adaptation are more positive among those who orient themselves this way” (Berry et al., 2006, p. 38).

A integração aceita dois padrões de atitudes, tanto nos grupos de migrantes, como na sociedade em geral. Como ponto de partida, a comunidade migrante deve adotar a manutenção cultural e permitida pela cultura da sociedade que a acolhe. De igual modo, a participação e a inclusão na vida da sociedade devem constituir um desiderato

prosseguido pelos(as) migrantes e permitido ou, até mesmo, encorajado pela sociedade em geral (Berry et al., 2006).

Neste quadro de orientações, a integração requer um conjunto de iniciativas que visem, em primeiro lugar, a concessão de apoios governamentais a migrantes e a organizações comunitárias não culturais, para que a perda cultural seja mitigada, a sua identidade étnica seja preservada e o seu modo de vida possa prosperar. No mesmo sentido, os governos devem desenvolver programas e políticas públicas de estímulo à participação pública dos(as) migrantes na vida em sociedade, com o intuito de superar o isolamento nas próprias comunidades e a alienação social. Os governos devem, ainda, conceber programas e implementar políticas de educação pública, dirigidas à população em geral, que favoreçam a aceitação da diversidade cultural e a participação de todos na sociedade (Berry et al., 2006).

A via da integração preconiza, com base nestes pressupostos, uma transformação institucional, com vista à materialização dos objetivos conjuntos da diversidade cultural e da inclusão. No que se refere, particularmente, ao contexto educativo, a educação intercultural deve facilitar a mudança curricular, a fim de que se estabeleçam as condições necessárias à representação de todos e de todas na sala de aula, do seu modo de vida, “without stereotyping or derogation” (Berry et al., 2006, p. 39).

3.2. Identidade e Diferença: processos de construção e exclusão social

“Vamos pela vida arrastando essas noções
de nação, de cultura, de civilizações
– coisas estranhas, sem dúvida, à índole do mundo,
da fraternidade ou da natureza,
porém coisas talvez da ordem das coisas,
das fábulas ordinárias,
mas será que somos disto ou daquilo, que a verdade é essa,
há um país para a leitura
dos nossos mitos próprios?” (Vário, 2013)

Da estranheza exegética ressalta uma primeira inquietação: a escolha deliberada pelo verbo arrastar carrega consigo a gravidade de um peso, pois o que se arrasta nunca é leve. É sempre matéria densa, um fardo que a leveza desconhece. Esta é uma carga transportada ao longo da vida: as noções de nação, cultura e civilização são apresentadas, no poema, como algo que acompanha, que está presente, constante e invisível, lastro de

memória herdado de forma inconsciente ou imposta. Aqui, o texto contrapõe esses construtos sociais àquilo que seria mais fundamental e intrínseco, à índole do mundo, à fraternidade, à natureza. Construtos porque artificiais, decorrentes do latim *artificialis*, que remete ao que é feito com arte, engenho, habilidade (Faria, 1962), um *artificium* que ressoa a ardil, manha ou astúcia (Faria, 1962).

Apesar da estranheza mantida com a natureza fundamental, estas noções não deixam de pertencer à ordem natural das coisas, isto é, ao modo como o mundo social é organizado e percebido, mundivisão nascida de e reafirmada por fábulas ordinárias, que insinuam narrativas contadas a uns e a outros e que se tornam comuns e aceites sem questionamento.

A interrogação central inaugura a dúvida sobre o ser disto ou daquilo, a contingência da identidade. À sombra da incerteza, o poema desvela a possibilidade de um espaço comum, conformado à ideia de país, lugar físico ou simbólico, onde essas narrativas são realmente compreendidas e valorizadas.

É lícito falar-se numa identidade, que “é simplesmente aquilo que se é” (Silva, 2000) e que “adquire sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (Woodward, 2000). Mostrar a sua identidade é declará-la, afirmá-la, numa intenção plena de positividade, mas com relação apenas a si própria, porque “autocontida e autossuficiente” (Silva, 2000, p. 74), autorreferencial, porque imersa no seu contexto social e histórico.

Esta circunscrição não deixa de ser, todavia, aparente, pois a identidade extravasa a fronteira da sua intransitividade. No âmago da sua formulação concetual, torna-se transitiva, isto é, determina a e transita para a diferença. Identidade e diferença implicam-se mutuamente: “Quando digo ‘sou brasileiro’ parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. Sou ‘brasileiro’ – ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que *não* são brasileiro” (Silva, 2000, p. 75). A positividade, com que se paramenta a identidade, é ilusória, porque afirmar o que se é determina, inevitavelmente, precisar o que não se é. Em última instância, a identidade é tanto uma afirmação como uma negação.

De modo análogo, aquilo que se afirma relativamente à diferença só se torna inteligível no horizonte das afirmações sobre a identidade. Num contexto escolar, se uma criança afirma “ela é portuguesa”, tal declaração equivale a declarar “ela não é venezuelana”, “ela não é chinesa”, “ela não é sul-africana”. A afirmação na identidade ocorre na marcação da diferença, da alteridade.

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos (Silva, 2000, pp. 75-76).

Esta é uma questão central: a identidade não é algo natural ou um predicado ou característica intrínseca a um indivíduo ou a um grupo. Ao invés, é ativamente produzida, marcada, através da identificação da diferença: “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença” (Woodward, 2000, p. 40). Este processo de marcação da diferença concretiza-se seja por meio de sistemas simbólicos de representação, seja, no plano social, por intermédio de práticas de inclusão e exclusão (Woodward, 2000). Os dois conceitos implicam-se mutuamente. “A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença” (Woodward, 2000, p. 40).

A identidade e a diferença não se oferecem como entidades naturais, essência fixas: são o produto de um ato de criação intrinsecamente situado no contexto social e cultural, “criadas por meio de atos de linguagem” (Silva, 2000, p. 76). É na linguagem que nascem a identidade e a diferença, que se estruturam e se tornam inteligíveis. “Em outras palavras, a língua não passa de um sistema de diferenças” (Silva, 2000, pp. 77-78), de significados construídos socialmente e dependentes de convenções e de contextos de uso. Transporta, em si, uma indelével marca de instabilidade, volubilidade, contingência. “Na medida em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade” (Silva, 2000, p. 80), suscetíveis, assim, a revisões e a reinterpretações, à medida que novos contextos e novas significações emergem.

É no meio social, cenáculo de interação entre grupos, que a identidade e a diferença se posicionam. Prefiguram-se como conceitos densamente políticos, porque, enquanto apartados de uma visão solipsista, situam-se num espaço determinado por relações de poder desiguais, assimétricas e iníquas, inelutavelmente ligadas à luta por “bens sociais” (Silva, 2000, p. 81). Neste contexto, a afirmação da identidade é norma e referência para que se assinale a diferença do outro, como justificação para o acesso privilegiado a bens e recursos. A capacidade de protagonizar o processo de diferenciação entre “nós” e “eles” encontra-se indissociavelmente conectada à capacidade de exercer influência e controlo social. Quem tem o poder de definir as categorias e os critérios de diferenciação tem, por inerência, também o poder de hierarquizar e de estabelecer normas.

Tem, por sequência, o domínio, uma autoridade que, em simultâneo, define e delimita. “A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (Silva, 2000, p. 81).

A enunciação da identidade e, por consequência, a (de)marcação da diferença, inauguram um processo dialético de inclusão/exclusão, porque a identidade, coletiva ou individual, “é um significado – culturalmente e socialmente atribuído” (Silva, 2000, p. 89), não se constitui no vácuo, mas relativamente ao(s) outro(s). É relacional e, portanto, tende a traçar fronteiras de pertencimento e não pertencimento: “dividir o mundo social entre “nós” e “eles” significa classificar” (Silva, 2000, p. 82), declarar quem está dentro e, assim, usufruir de direitos, reconhecimento e aceitação e quem está fora e, por contraste, marginalizado, discriminado, excluído. “Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de tal forma que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles” (Woodward, 2000, p. 40).

Esta visão sustenta uma (re)interpretação binária do mundo social, uma oposição, em que “um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo enquanto o outro recebe uma carga negativa” (Silva, 2000, p. 83). Esta hierarquização destina-se a estabilizar, a fixar a identidade, a normalizá-la. Normalizar, neste movimento, significa instaurar uma identidade como norma, padrão de referência e medida, a partir da qual todas as outras são definidas e avaliadas. Implica atribuir a essa identidade todos os predicados positivos que legitimam a sua hegemonia e, projetar, no outro lado da polarização, todas as características negativas que justificam a sua marginalização e exclusão. Woodward (2000) evoca, a título ilustrativo, a classificação que divide locais de forasteiros, categorias que relegam os segundos à condição de transgressores, avessos às convenções sociais, marginais e estranhos na perspectiva dos primeiros, representados na figura do “habitante do local” (Woodward, 2000, p. 47). Nesta economia da homogeneização, a identidade normal é considerada a regra, o axioma tácito de todas as diferenças, invisível porque oculto na sua própria evidência, inquestionável porque universalizante (Silva, 2000).

O processo de produção da identidade e da diferença assenta, fundamentalmente, na representação, através da qual adquirem sentido e se conectam a sistemas de poder. De acordo com este pressuposto, representar é mais do que descrever: é apropriar-se do domínio no campo do sentido, definir e estabelecer, determinar o que é e o que não é. Quem detém o poder granjeia, simultaneamente, a capacidade de definir a identidade e de demarcar a diferença.

3.3. O papel da escola na construção de fronteiras sociais: currículo, hegemonia e a produção da diferença

A concepção da identidade e da diferença como construtos sociais e relacionais permite compreender de que modo as fronteiras de inclusão/exclusão são traçadas no espaço social. Neste horizonte de análise, impõe-se a seguinte questão: que contributo pode ser reconhecido à instituição escolar na definição das fronteiras de inclusão e exclusão que permeiam o tecido social?

Apple (1982) introduz o tema ao questionar a neutralidade da ação educativa e ao analisar o modo como a escola, na prossecução do seu compromisso de preservar e disseminar valores culturais, pode atuar como mecanismo de produção e reprodução de “formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação” (Roger Dale et al., citados por Apple, 1982, p. 12).

Não se poderá alhear a esta ideia uma concepção central no pensamento de Apple: a noção de hegemonia, definida por Williams (1977) como “a whole body of practices and expectations, over the whole of the living” (Williams, 1977, p. 110), isto é, um conjunto de práticas e expectativas que permeiam a vida no seu desenrolar quotidiano, que marca a existência individual e coletiva e que, representativo de um sistema de significados e valores, molda a perceção do “eu” perante o mundo que o(a) envolve e inscreve (Williams, 1977). Desta forma, opera como reflexo da realidade, condição da possibilidade de uma realidade

beyond which it is very difficult for most members of the society to move, in most areas of their lives. It is, that is to say, in the strongest sense of a ‘culture’, but a culture which has also to be seen as the lived dominance and subordination of particular classes (Williams, 1977, p. 110).

A instituição escolar situa-se, neste horizonte concetual, como elemento pro-hegemónico, ativo na seleção e incorporação da hegemonia cultural (Apple, 1982). A seleção do currículo não é, assim, um processo neutro nem inocente: carrega, pelo contrário, propósitos e intencionalidades que indiciam a persistência de um “conteúdo ideológico latente” (Apple, 1982, pp. 16-17). Esta visão faz emergir um conjunto de questões estruturantes do pensamento de Apple: “a quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? E para que grupo determinado?” (Apple, 1982, p. 17). Enunciar tais questões equivale a tentar desvelar ou desmascarar o currículo, percebido não como repositório de saberes universais e

objetivos, mas enquanto objeto social, produto histórico, moldado por relações de poder (Apple, 1982).

Como observa Apple (1982, p. 89), a escola cumpre uma função de “seleção, preservação e transmissão de concepções de competência, normas ideológicas e valores”. Desta forma, aos atos de seleção do que deve ser concebido e fixado como competência, de escolha das narrativas dignas de serem transmitidas e de eleição dos valores disseminados e promovidos no cenáculo social, subjazem os interesses e a visão de grupos(s) dominante(s), efetivados por meio de “programas institucionais que podem determinar a desnecessária estratificação e desigualdade em primeiro lugar” (Apple, 1982, p. 93).

A escola posiciona-se, assim, num espaço político reinventado por relações de poder, lugar estratégico, contexto de tensões e assimetrias que atravessam a vida social: “a política educacional e cultural e a visão da forma como deviam operar as comunidades e de quem deveria ter poderes nelas serviram de mecanismos de controle social” (Apple, 1982, p. 98). A política educacional, muito distante de um papel objetivo e universal, primacial, de gestão do conhecimento, reconfigura-se como mecanismo de produção de valores, distribuição de papéis sociais e caracterização de comportamentos desejáveis/indesejáveis. Nos termos em que Apple (1982, p. 98) a concebe, a instituição escolar serve um propósito de hierarquização, de estratificação e conformação social: “as escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados”, sintetizados e legitimados num agregado de valores, tendências, expectativas, tradições, linguagens e formas de expressão artística e intelectual, instrumentalizado para moldar as diferentes populações escolares a uma prática conforme ao que é definido como culturalmente adequado e conveniente (Bourdieu, 1971; Apple, 1982). A escola desempenha, assim, um papel central no processo de constituição de identidades sociais, na produção e amplificação das desigualdades sociais (Apple, 1982), uma função que se ocupa em “ajudar alguns grupos e servir de obstáculos a outros” (Apple, 1982, p. 99) e que se vê reforçada por intermédio não apenas do conteúdo curricular, mas também do modo como são estruturados e aplicados os procedimentos avaliativos (Apple, 1982).

Este entendimento encontra ressonâncias na formulação bancária da educação (Freire, 1970), entendida como dádiva daqueles que se assumem sapientes aos que pensam nada conhecer, instrumento de instauração ou consolidação de uma ideologia da opressão, firmada numa dogmatização da ignorância (Freire, 1970).

O entendimento da escola como arquitetura de desigualdades, mecanismo produtor de iniquidades e de estratificações, funda-se na operacionalização de dois vetores fundamentais para a veiculação e transmissão ideológica: em primeiro lugar, o *corpus* formal do conhecimento escolar, o currículo oficial e, em segundo lugar, o conceito de currículo oculto, de impacto velado, mas profundo. Filtrada pela lente crítica de Michael Apple (1982), a formulação de currículo oculto permite vislumbrar um conjunto de “normas e valores que são implícita, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita, pelos professores, sobre fins ou objetivos” (Apple, 1982, p. 127). A seleção não é aleatória: sanciona uma intencionalidade latente de dominação, construída, igualmente, pela apologia do consenso, de uma convergência anódina e inoperante que repudia o conflito, a contradição frutífera, o debate que desvenda, ilumina e clarifica. O currículo oculto cerceia, contém, delimita, ao fazer uso de um conjunto de regras, certezas e asserções que, ao serem assimiladas pelos(as) estudantes, formatam a fronteira do que é aceitável e, assim, legítimo (Apple, 1982). Por conseguinte, a ideia de conflito, como força dinâmica e produtiva, torna-se impercetível sussurro. Quase silenciado, porque a sua plena enunciação despertaria, na consciência, o questionamento.

A realidade social observada por Apple (1982) e largamente difundida no sistema educativo tende a convergir para a harmonização. A representação ideológica da sociedade, disseminada na escola, por meio da sua estrutura organizacional, das suas práticas pedagógicas ou, até, através do currículo formal, mostra um cenário em que cada indivíduo ou instituição ocupa um lugar, desempenha uma função consentânea com uma totalidade social coesa e harmoniosa, naturalmente aceite. “Novamente, o consenso é uma característica marcada” (Apple, 1982, p. 141). A ordem social é naturalizada, com recurso à instrumentalização da instituição escolar, que, deste modo, internaliza as hierarquias culturais edificadas. Trata-se de uma conformidade cultural, que invisibiliza as narrativas das diferenças (Silva, 2000).

De que modo se enquadra esta posição teórica no horizonte desta dissertação de mestrado? Na verdade, sob a ótica de Michael Apple (1982), “o outro” não é apenas um estranho que difere do “nós”, mas um “transgressor”, que desafia os limites do que é considerado legítimo. Neste cenário, as crianças migrantes, com o seu capital cultural, linguístico e histórico divergentes, marcam a alteridade e estacam numa fronteira dividida entre a inclusão proclamada e a exclusão consumada. A escola, enquanto mecanismo de homogeneização social, de naturalização e conformação da diferença integral, certamente,

mas numa hierarquia que apaga, silencia ou minimiza a diversidade que essas crianças representam, pois o currículo, falsamente neutro, assume-se instrumento de hegemonia. Assim, ao privilegiar as narrativas, as ideias e a história que sustentam a maioria ou a identidade dominante, o currículo, a organização funcional e as práticas pedagógicas poderão relegar o acervo construído pelas histórias de diferença, pelo conhecimento que estas crianças deslocam consigo, a sua língua, para a margem, para a periferia da geografia educativa. A ideia de que as desigualdades sociais são arquitetadas e perpetuadas por um sistema de ideologias e crenças com ampla aceitação encontra-se, igualmente, sintetizada em Dorling (2011, secção Introdução): “injustice is caused less and less by having too few resources to share around fairly and it is increasingly being maintained by widespread adherence to beliefs that actually propagate it”. Ainda que, no passado, a disponibilidade de recursos tenha sido um fator decisivo na construção das injustiças sociais, o mundo contemporâneo situa a origem destas iniquidades nas estruturas ocultas, invisíveis do pensamento, na internalização de crenças e de uma matriz ideológica que influenciam comportamentos e atitudes.

A representação que Michael Apple (1982) oferece da instituição escolar como mecanismo de reprodução e distribuição de uma ideologia destinada a manter ou até consolidar a hegemonia de um grupo dominante, não se revela, porém, invulnerável à crítica. Esta perspectiva essencialista vê-se desconstruída pelo próprio autor (Apple, 1981), que reinterpreta a função da escola como instrumento de conformação ideológica que, com recurso a conteúdos tanto formais como ocultos, reduz os/as alunos/as a cidadãos passivos que ratificam, sem questionamento e indignação, uma ordem social estratificadora e iníqua: “for schools are not merely institutions of reproduction, institutions where the overt and covert knowledge that is taught inexorably molds students into passive beings who are able and eager to fit into an equal society” (Apple, 1981, p. 30).

O próprio autor apresenta uma dupla argumentação que sustenta a insuficiência e limitações desta perspectiva (Apple, 1981). Em primeira instância, no que tange a conceção dos/as alunos/as como meros recetores de mensagens e ideologias sociais predefinidas, Apple (1981) esclarece que estes/as não aceitam passivamente o que lhes é ensinado, seja no currículo formal, ou no oculto. Aquilo que a realidade efetivamente demonstra é que eles/as reinterpretam, aceitam parcialmente ou, até, repudiam o conteúdo ideológico que lhes é transmitido. Do mesmo modo e como segundo fundamento, as escolas devem ser percebidas como instituições mais complexas do que um mero aparelho

de reprodução de princípios, valores e ideias. Mesmo em escolas situadas em áreas urbanas desfavorecidas, ou frequentadas por classes trabalhadoras, os/as alunos/as recusam e/ou reinterpretam o conjunto de significações veiculado.

Em concomitância, Apple (1981) explicita que uma visão demasiadamente simplista omite a natureza intrinsecamente contraditória das relações capitalistas, a que não é imune a instituição escolar. Decerto que, na obra de Apple (1981), a influência do campo económico e da acumulação de capital na formação dos/as alunos/as e na legitimação das ideologias e a disseminação de uma aparente meritocracia tão necessárias à consolidação da hegemonia de determinados grupos sociais é inegável. Ainda assim, numa confissão autocrítica, o autor reconhece que estas duas dimensões da escola tendem, de modo similar, à conflitualidade, configuração que se aparta da sua natureza essencialista primária. É precisamente devido a esta permeabilidade ao conflito que as escolas não se restringem ao estatuto de espaços de imposição ideológica e cultural. Ao invés, afirmam-se como centros da sua produção. Ideias e cultura nascem, precisamente, da contradição, da contestação e da luta: “once again, resistance and the importance of lived culture came to the fore” (Apple, 1981, p. 37).

Esta perspetiva permite que as escolas se instituem, assim, como um espaço de oportunidade: “no institution, no ideology, is totally monolithic and this includes our educational institutions” (Apple, 1981, p. 42). Esta característica da instituição escolar contempla a possibilidade de refundação, reconfiguração dos modelos curriculares e da própria natureza do ensino.

3.4. A escola inclusiva: conceção, práticas e desafios

Mais do que um evento, a dicotomia inclusão/exclusão apresenta-se como um processo, que conforma o espaço escolar a um campo de tensão cultural. Uma vez mais, a escola, longe de ser neutra, representa-se como terreno de disputa simbólica, protagonizada por forças de inclusão e exclusão que agem sobre indivíduos ou grupos de estudantes (Booth et al., 1998).

Na escola, compreendida, também, como lugar político, a verdadeira inclusão não pode ser seletiva, isto é, não pode favorecer algumas crianças e ignorar ou abandonar outras. Incluir determina empenho, um esforço que se exige ativo no sentido de retirar todas as barreiras à participação plena das crianças: “to be inclusive requires that we strive to identify and remove all barriers to learning to all children” (Ballard et al., 1999, pp. 1-2). Mais do que libertar um caminho ou franquear uma via, retirar

barreiras pressupõe que se desconstrua os mecanismos que não apenas condicionam o acesso, mas que impedem a possibilidade de pertença pela participação (Ballard et al., 1999).

O foco, no contexto da inclusão, deve incidir totalmente na criação de condições que permitam a participação das crianças que se encontrem em circunstâncias de vulnerabilidade, decorrente da precariedade material, do sexo, da pertença a uma minoria étnica ou de qualquer outra característica, classificação ou categoria produzida pelo discurso hegemónico da cultura dominante (Ballard et al., 1999). Nesta aceção, inclusão é resistência e incluir é um verbo radical, porque convoca uma ação transformadora, de desconstrução, de rutura. Implica, fundamentalmente, uma desnaturalização. É radical porque reivindica uma ação que se prolonga à raiz das estruturas e das hierarquias socialmente construídas, que conduz às origens da exclusão (Slee, 2011). É radical porque não se limita a abrir portas: questiona a própria arquitetura. Por esta razão, no enquadramento e caracterização do conceito, Ainscow (2009) determina que a inclusão procura que, em primeira instância, se aumente a participação das crianças, o que, inversamente, atenua ou mitiga a sua exclusão curricular, cultural, social e escolar.

Incluir é possibilidade de participar. E participação implica colaborar, comprometer-se ativamente na tomada de decisões, “reconhecimento e valorização de uma variedade de identidades, para que as pessoas sejam aceitas como elas são” (Ainscow, 2009, p. 20). Sob este ângulo, participar é pertencer. Mas também é liberdade, porque é possibilidade de participar, mas também de não participar (Ainscow, 2009).

Inclusão e participação são conceitos que não se limitam a coexistir: incluem-se mutuamente, convergem (Ainscow, 2009). Esta dialética contribui decisivamente para a redução da exclusão. Nesta perspetiva, a construção de uma escola inclusiva, justa, equitativa e democrática

involves the processes of increasing the participation of students in, and reducing their exclusions from, mainstream curricula, cultures and communities. We link the notions of inclusion and exclusion together because the process of increasing the participation of students entails the reduction of pressures to exclusion (Booth et al., 1998, p.2).

Poderá falar-se, licitamente, em participação inclusiva, entendida como processo dialógico e dinâmico, que confere não apenas o direito de pertencer, mas, sobretudo, o

direito de participar. “A inclusão envolve todas as crianças e jovens nas escolas; está focada na presença, na participação e na realização” (Ainscow, 2009, p. 20). Bernstein (1996) prefigura este princípio como prerrogativa, condição básica de uma democracia efetiva, que parte do pressuposto de que cada indivíduo deve ter direito ao seu papel social. Este papel, ou função, enquadra-se numa perspetiva dual mais ampla, ou seja, refere-se ao dar e receber: “people must feel that they have a stake in both senses of the term” (Bernstein, 1996, p. 6). No que diz respeito ao universo escolar, esta questão toma a forma de uma necessidade, evidenciada pelas famílias e pelas crianças, de sentir-se pertença de um propósito ou missão comum e que a escola lhes providenciará as melhores condições nesse sentido. Este apoio deve responder a três direitos essenciais: em primeiro lugar, o direito ao desenvolvimento individual, de se posicionar num espaço intermédio, entre “critical understanding and to new possibilities” (Bernstein, 1996, p. 6). Esta conceção de desenvolvimento não se reporta a uma dimensão intelectual, social, material nem pessoal. É uma noção de aperfeiçoamento, de uma apreensão reflexiva que nasce da experiência dos limites, de uma vivência na fronteira entre o passado e um porvir ainda contingente, uma exploração do limiar, de um espaço que transita entre o passado distante e o futuro que se aproxima. É esta vivência que se torna advento da autoconfiança, de um ainda quase definitivo empoderamento.

O segundo direito consiste em ser incluído social, intelectual, cultural e até pessoalmente e não deve, na ótica de Bernstein (1996), ser confundido com um processo de assimilação. Corresponde a uma necessidade de autonomia e opera no âmbito social.

Em terceiro lugar, emerge o direito a uma participação que não se estanque nem se contenha no discurso, na discussão, nem no debate, mas que se traduza em ações concretas e tangíveis, com impacto direto na construção, manutenção e transformação da ordem vigente. Ostenta, por conseguinte, uma vocação manifestamente política (Bernstein, 1996).

Slee (2011) apresenta a educação inclusiva como uma decorrência categorial da educação crítica, porquanto questiona as relações de poder que se estruturam no cenário escolar, testemunha o iníquo e o injusto e providencia conhecimentos e competências indispensáveis à construção de um mundo melhor. A linguagem assume, no quadro desta consciência que interpela e desperta, nesta inquietação que agita e move, um papel central: estrutura uma hierarquia de questões, sobre as relações de poder, sobre direitos

e questões de justiça: “Who speaks for whom?”; with what authority?”; and “To what ends?” (Slee, 2011, p. 156).

A inclusão pressupõe, assim, que se reestruture o quadro vigente de políticas, culturas e práticas, de modo a favorecer uma adaptação à diversidade escolar. Representa, também, “um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores (UNESCO, 2009, p. 21).

A intensificação dos movimentos migratórios, refletida de forma cada vez mais evidente na configuração social contemporânea, transformou as instituições escolares em espaços de convivência e de interação multicultural, com a presença de múltiplas etnias e culturas que redimensionam o ambiente educativo e exigem respostas condizentes com tal diversidade (Madeira, 2022).

Sob este prisma, a educação afirma-se pedra angular da inclusão das crianças migrantes, alicerçada numa escola de vocação pluralista, que, além de transmitir conhecimentos, também é fonte de valores essenciais de cidadania, de igualdade e democracia, fundamentais para a formação das crianças (Duarte, 2019). A assunção deste compromisso permite redimensionar a escola como “instituição privilegiada para o reconhecimento das diversas culturas no mundo. Por isso, este é um dos grandes desafios que se requerem da instituição escolar, sendo que o sucesso educativo começa precisamente pelo reconhecimento da heterogeneidade” (Duarte, 2019, pp. 32-33).

No cerne da escola inclusiva está o princípio de que todas as crianças, independentemente das suas idiossincrasias, singularidades ou necessidades específicas, devem ter a oportunidade de viver, brincar e aprender juntas (UNICEF, 2014). Uma escola que inclui é uma escola que oferece oportunidades não só para aprender, mas igualmente para aceitar as competências, habilidades, personalidades e necessidades do outro. Fomenta, consequentemente, as competências sociais e a confiança na capacidade de interagir com os outros e com o mundo envolvente: “they learn that all children are part of their community and together develop a sense of belonging. When all children learn together there are positive attitudinal changes in schools and surrounding communities” (UNICEF, 2014, pp. 24-25).

Com efeito, o processo de inclusão educativa impõe a reconfiguração das práticas pedagógicas, respaldadas numa contínua atualização e aperfeiçoamento de competências por parte dos docentes. Deste modo, lograr-se-á a modernização do ensino e garantir-se-á, em simultâneo, uma aprendizagem de qualidade para todas as crianças. A construção,

ou reconstrução, redefinição da escola como espaço inclusivo demanda transformações profundas também no que concerne ao ambiente escolar, com o fito de combater atitudes discriminatórias e de criar “comunidades solidárias, construindo uma sociedade inclusiva que proporciona educação adequada a todas as crianças” (Botas, 2017, p. 43).

A *praxis* inclusiva pressupõe que se reconheça e valorize “os vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades” (UNESCO, 1994, pp. 11-12).

O processo de inclusão é impulsionado por mudanças práticas, que permitem a todos os alunos, incluindo aqueles de diferentes origens e capacidades, alcançar o sucesso acadêmico. Tais adaptações beneficiam não apenas os alunos, mas, em similar proporção, os pais, professores, administradores escolares e restantes membros da comunidade educativa (UNESCO, 2015).

A inclusão constitui-se fundamento de uma agenda reformadora, orientada para a eliminação de todas as formas de exclusão e de marginalização, bem como das desigualdades manifestadas no acesso, na participação e nos resultados da aprendizagem. Tal significa que nenhum objetivo, no âmbito da educação, deve ser entendido como concretizado se não for atingido por todos. Define-se, como uma necessidade absoluta, proceder às alterações que se impõem, em matéria de políticas educativas, para que se assegure que ninguém seja deixado para trás:

The new education agenda’s focus on inclusion and equity – giving everyone an equal opportunity, and leaving no one behind signals another lesson: the need for increased efforts especially aimed at reaching those marginalized or in vulnerable situations. All people, irrespective of sex, age, race, colour, ethnicity, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property or birth (...) should have access to inclusive, equitable quality education and lifelong learning opportunities (UNESCO, 2015b, p. 25).

Outra das propostas conceituais que se propõem consolidar a educação inclusiva como processo dinâmico é delineada pela UNESCO (2009): “inclusive education is an ongoing process aimed at offering quality education for all while respecting diversity and different needs and abilities, characteristics and learning expectations of the students and communities, eliminating all forms of discrimination” (UNESCO, 2009, p. 126). Neste sentido, atente-se ao binómio evocado por Ainscow et al. (2006, p. 25): “inclusion

involves the active combating of exclusion; and inclusion is seen as a never-ending process. Thus an inclusive school is one that is on the move, rather than one that has reached a perfect state”

Ainscow et al. (2006), além de enquadrar o conceito de inclusão como um processo que consiste no incremento da participação dos estudantes e na mitigação das pressões que os excluem dos currículos, das diversas manifestações culturais e das comunidades educativas, ressalva a importância da reestruturação das práticas e políticas, como resposta eficaz à diversidade dos alunos. Neste sentido, a inclusão refere-se à presença, à participação e sucesso de todas as crianças vulneráveis a todas as formas de exclusão.

Assim, em linhas pragmáticas, a integração dos princípios da inclusão nas políticas educativas pressupõe, de acordo com a UNESCO (2017):

- A valorização da presença, da participação e do sucesso de todos os alunos, independentemente da sua proveniência e especificidades pessoais (em alinhamento com Ainscow et al. 2006);
- O reconhecimento dos múltiplos benefícios implicados decorrentes da diversidade e das vantagens implicadas na convivência com o distinto como oportunidade de aprendizagem;
- A avaliação dos entraves, barreiras e dificuldades com que se deparam as crianças no acesso à educação, à participação e ao sucesso escolar, com particular preocupação com os alunos que apresentem um maior risco de insucesso, marginalização ou exclusão;
- O entendimento de que os sistemas educativos de pendor inclusivo apresentam um potencial mais significativo na redução das desigualdades, no desenvolvimento das capacidades docentes e na configuração de ambientes de aprendizagem favoráveis. Trata-se, efetivamente, de um investimento na qualidade do ensino;
- A mobilização dos agentes educativos e da comunidade educativa no sentido de promoverem condições propícias à educação inclusiva.

As evidências empíricas corroboram, segundo a UNESCO (2009b), que nas escolas em que a inclusão se consolidou como prática essencial, verificou-se um incremento qualitativo na educação, mais centrada nos alunos e no seu sucesso académico.

A mensagem é clara e inequívoca: “every learner matters, and matters equally” (UNESCO, 2017, p. 12). A complexidade emerge, todavia, quando esta mensagem se confronta com a concretude, com a experiência imediata e direta do mundo, porque a sua aplicabilidade incita e determina mudanças de pensamento em todos os níveis do sistema educativo (UNESCO, 2017).

É crucial que se implementem reformas concretas, com a certeza de que as diferenças não são problemas a resolver, mas oportunidades para democratizar e enriquecer a aprendizagem. As dissemelhanças podem constituir-se como catalisador para uma inovação auspiciosa para todos, independentemente das suas idiossincrasias, contingências e contextos (UNESCO, 2017).

Deste modo, a construção de uma escola inclusiva respeita um conjunto de valores que se constituem como “a base de todas as ações e planos de ações, de todas as práticas dentro das escolas e de todas as políticas para a formação da prática. Ações, práticas e políticas podem ser consideradas como a incorporação de argumentos morais” (Ainscow, 2009, p. 19). A neutralidade, no espaço escolar, é um estado inalcançável. Determina a impossibilidade de ação apartada de valores. Por esse motivo, a inclusão exige que se clarifique a natureza de tais valores, para que se possam alinhar com os princípios de equidade, justiça e diversidade (Ainscow, 2009).

Adotada a participação como premissa fundamental, resta destacar a relevância da comunidade, que remete para a dimensão de cidadania e da responsabilização de um grupo mais amplo que a família (Ainscow, 2009).

A sustentabilidade apresenta-se, de igual forma, como valor integrante do espaço escolar inclusivo, numa perspetiva de um futuro que ultrapassa o imediato, que insta à preparação das crianças para a construção de comunidades mais sustentáveis (Ainscow, 2009).

Rodrigues (2014) consolida esta linha de orientação. Na sua perspetiva, uma escola comprometida com a inclusão deve garantir igualdade de oportunidades para todas as crianças, ou seja, equidade no acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento de competências e ao sucesso educativo. A escola manifesta-se, nesta perspetiva, como possibilidade de concretização do potencial que cada criança traz consigo.

Uma segunda característica ressalva o respeito pela diferença, pelo outro, uma cultura de não discriminação por aquilo que o diverso representa. Sustenta-se no reconhecimento e valorização da diferença.

Finalmente, uma escola inclusiva deve ser pensada não como um depósito de informações e conhecimentos, num processo hierarquizado de transmissão ideológica entre educador(a) e criança. A aprendizagem deve ser entendida como uma construção conjunta, de coaprendizagem (Rodrigues, 2014).

Num paradoxo apenas aparente, Rodrigues (2014) constrói a sua ideia de escola inclusiva justamente ao evidenciar contextos educativos que se mostram descomprometidos com esse ideal. É precisamente na observação da exclusão que a inclusão se torna mais visível, que se reforça a sua profundidade ética e social.

Uma escola inclusiva aproxima-se, reconhece e faz-se constituir da diversidade intrínseca a cada criança. A impossibilidade de participação, num contexto plural, coloca sérios entraves ao seu desenvolvimento. Primordialmente, no que respeita à sua construção identitária: na verdade, a identidade de uma criança logra harmonioso e pleno desenvolvimento quando integrada num ambiente diversificado. Trata-se, fundamentalmente, de um processo profundamente influenciado e estimulado pelo contacto com o diferente, com perspectivas distintas (Rodrigues, 2014).

A construção e acumulação de conhecimento depende largamente da troca de informações, conhecimentos, práticas, estratégias e ações. Um contexto restritivo, condicionante e limitante representa, portanto, uma barreira às oportunidades de aprendizagem sustentada na experiência com o distinto (Rodrigues, 2014).

3.5. Pedagogia da diferença: a escola como espaço de emancipação e transformação social

Resgatar a escola da sua condição de espaço privilegiado de reprodução sociocultural determina, segundo Giroux (1986), uma revisão do discurso sobre a educação. Impõe que se reformule o modo como a escola é pensada, como a sua natureza e significados são entendidos e, acima de tudo, ousar novas formas de atuação intra e extramuros. Uma escola orientada nesta visão emancipadora perspetiva, por um lado, a sua responsabilidade “de equipar os alunos com os conhecimentos e habilidades de que eles precisarão a fim de desenvolver uma compreensão crítica de si mesmos, bem como do que significa viver em uma sociedade democrática” (Giroux, 1986, p. 156). Noutra dimensão, a instituição escolar deve assumir-se como “pronúncia” do mundo (Freire, 1970), transformação que se serve do diálogo, “exigência existencial” (Freire, 1970, p. 45), irreduzível “ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (Freire, 1970, p. 45).

Uma educação verdadeiramente redentora assenta numa prática dialógica, ato e expressão de liberdade, cuja materialização, por si, representa anatematização da concepção “bancária” de educação, antidialógica e instrumental (Freire, 1970). O diálogo surge como elemento basilar do processo educativo, atitude que nasce da *praxis*, ímpeto de mudança do mundo, fulcro compósito que articula reflexão e ação como dimensões indissociáveis de uma transformação efetiva. Do mesmo modo que a palavra destituída de ação é inane e infrutífera, vazia de compromisso, também a palavra, animada apenas pela ação, degenera em ativismo simples, incapaz de produzir transformações significativas. Porque falha de reflexão, é, também, negação do diálogo: “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (Freire, 1970, p. 44).

Ao “pronunciar” o mundo, a educação transcende a neutralidade e a passividade e faz-se ato político, pleno de intencionalidade. No entanto, o mero reconhecimento da sua dimensão política é insuficiente para que se promova uma transformação estrutural no tecido social: “é preciso assumir a política de sua prática, tendo clareza dos seus objetivos e consequências para a formação humana e organização da sociedade” (Olinda, 1998, p. 172). A educação surge, pois, como gesto de construção, que se situa entre o “aqui” imediato e o “lá” afastado, muitas vezes, pela indefinição, pelo deferimento:

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando, mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu “aqui-agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem de partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração o “aqui” do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega *lá*, partindo de *lá*, mas de um certo *aqui*. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiências feitos” com que os educandos chegam à escola (Freire, 1992, p. 31).

Que implicações para a escola se insinuam neste espaço que medeia entre o “aqui” e o “lá”, geografia intermédia entre o “aqui”, presente e imediato e o “lá”, carregado de saberes, experiências e memórias? Desde logo, o encontro entre educador(a) e educando(a) é, à luz da inclusão das crianças migrantes, um encontro entre uma identidade firmada no presente, num “aqui” conformado a “estruturas discursivas e narrativas” (Silva, 2000, p. 96) e uma diferença de um “lá”, situado num tempo pretérito.

Esta reunião reflete, portanto, uma relação de poder, sustentada em sistemas de representação, com imbricadas repercussões tanto a nível pedagógico como no âmbito curricular, já que “o outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque a nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular” (Silva, 2000, p. 97). Este contacto entre o “aqui” do educador e o “lá” do educando migrante não ocorre num espaço necessariamente neutro. Ilustra, ao invés, uma relação de poder sustentada e dinamizada por sistemas de representação. Neste caso, o “outro cultural”, que não se enquadra nos preceitos, princípios, ideologias e valores é, muitas vezes, categorizado, classificado e representado de um modo que ameaça silenciar a sua singularidade e, conseqüentemente, reduzi-la a um conjunto de características e/ou traços estranhos, estrangeiros. Estes sistemas de representação não são inocentes, nem inócuos: transportam consigo o peso da história e de histórias, de hierarquias consolidadas, de oposições binárias naturalizadas e aceites como expressão do senso comum. Este processo não se reporta a uma dimensão teórica ou abstrata: torna-se efetiva, tangível no quadro pedagógico e curricular, precisamente porque os(as) seus/suas protagonistas não só partilham o mesmo espaço físico, mas sobretudo porque a presença do “outro” é inevitável (Silva, 2000), num palco escolar que é, ao mesmo tempo, espaço de socialização.

Silva (2000) aponta quatro estratégias pedagógicas que poderão mediar ou orientar o encontro multicultural no espaço escolar. A primeira abordagem, de matiz liberal, traduz-se numa atitude de bonomia, empatia e disposição cordial, como resposta à diversidade multicultural, inscrita no pressuposto de que todas as manifestações culturais, expressão natural do ser humano, devem ser objeto de respeito e de tolerância. Esta linha de raciocínio prenuncia, desde logo, um determinado grau de paternalismo, gerado num espírito superior, ou então, um sentimento de benevolente aceitação e indulgência, traço distintivo de sofisticação cosmopolita, de quem não estranha o estranho manifesto no outro. A diversidade cultural, sob esta luz, é entendida como um fenómeno positivo, favorável e conveniente, não só porque realça a magnanimidade de espírito, mas também “porque expressa, sob a superfície, nossa natureza humana comum” (Silva, 2000, p. 98).

Uma das vulnerabilidades imputáveis a esta proposta é a sua impassibilidade, a incapacidade de questionar as relações de poder e os processos de distinção que se encontram na génese da identidade e da diferença (Silva, 2000). Outra questão menos

favorável relaciona-se com a formação de “novas dicotomias, como a do dominante tolerante e a do dominado tolerado ou a da identidade hegemónica mas benevolente e da identidade subalterna mas “respeitada” (Silva, 2000, p. 98).

Uma segunda proposta implica, igualmente, o acolhimento do multiculturalismo como um fenómeno benéfico e marca a incapacidade de conviver com a diversidade cultural como uma manifestação comportamental originada por sentimentos discriminatórios, de perceções turvadas por preconceitos e estereótipos, ou seja, como evidência de um quadro de desordem emocional (Silva, 2000). Neste contexto, a pedagogia assume uma função terapêutica, como manancial de atividades e processos de correção de conduta e de atitude.

Uma terceira estratégia consiste em apresentar, aos/às alunos/as, uma representação por vezes inexata, distante e genérica das outras culturas, percecionadas, portanto, como manifestações exóticas que suscitam a curiosidade da cultura tida como referência. Tal abordagem, ao categorizar as outras culturas como expressões exóticas redunda no recrudescimento das relações de poder e na hierarquização decorrente da produção da identidade e da diferença (Silva, 2000).

Finalmente, Silva (2000) privilegia, como estratégia mais adequada e competente, uma abordagem curricular e pedagógica que desloque, para o centro da sua atuação e das suas preocupações, o processo de produção da identidade e da diferença *ab initio*, isto é, que examine as condições sociais, os mecanismos, as interações, os fenómenos e as instituições que intervêm na geração da identidade e da diferença e que não se detenha no inane reconhecimento da diversidade. O diverso não deve ser entendido como ponto de chegada: é, acima de tudo, o culminar de um processo de diferenciação. Neste enquadramento,

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita tão simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las (Silva, 2000, p. 100).

A abordagem apresentada por Silva (2000) reclama um processo de desconstrução, desnaturalização da identidade, ou seja, que as crianças sejam instadas a questionar, incitadas a perturbar, motivadas a transgredir a sua essencialidade e artificialidade: “aproximar – aprendendo, aqui, uma lição da chamada ‘filosofia da diferença’ – a diferença do múltiplo e não do diverso” (Silva, 2000, p. 100). A diversidade

é infrutífera, estagna e paralisa. Estrutura e perpetua fronteiras estanques, alheias e avessas à mudança ou à inovação. Paradoxalmente, o múltiplo é gesta de um ímpeto transformador, criativo, geografia de novas singularidades, espaço tão dinâmico quanto complexo, inquieto e inquietante, em que se configuram e reconfiguram novas possibilidades de aprendizagem e de transformação social, razão bastante para que Silva (2000) evoque a urgência de uma pedagogia sustentada enquanto diferença:

Em certo sentido, “pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença (Silva, 2000, p. 101).

3.6. A escola como espaço intercultural

A diversidade não é uma escolha: é um facto, uma característica real que se presentifica e se materializa no quotidiano das escolas modernas. É realidade fática, iniludível e que se apresenta, na conceção de Sacristán (2001, citado por Candau, 2008), sob a formulação de uma dicotomia, que intensifica a complexidade do cenário educativo.

Por um lado, oferece-se na condição de um desafio a que urge responder e que toma forma não só na heterogeneidade das crianças provenientes das mais distintas culturas, mas igualmente nos diferentes níveis de conhecimento e estilos de aprendizagem que trazem consigo. O principal desafio a este respeito consiste em garantir uma educação equitativa e inclusiva, sem que a prática pedagógica se submeta ao jugo da homogeneização nem se veja obscurecida pela marginalização das diferenças.

Por outro lado, a diversidade é compreendida também como problema, no sentido em que acarreta tensões, conflitos e disputas sociais, mediadas que são por relações de poder. Por essa razão, é parte integrante da construção democrática, reivindicação vultuosa das pretensões, medidas e políticas de inclusão social (Sacristán, 2001, citado por Candau, 2008). Afirma-se, deste modo, como derradeira resistência no combate às tendências e desideratos monoculturais, homogeneizadores e universalizantes de algumas das instituições modernas, com o objetivo de normalizar o diverso, ao assimilá-lo em conformidade com categorias preestabelecidas, ou ao marginalizá-lo (Sacristás, 2001, citado por Candau, 2008).

Gómez (1995, p. 7) perspetiva a escola, no contexto das relações que estabelece com a diversidade cultural, como um

espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la *mediación reflexiva* de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones.

O espaço escolar, consubstanciado numa dimensão ecológica, remete, assim, para um ambiente dinâmico e complexo, palco de coexistência e interação de culturas. Devido a esta idiossincrasia, mas sobretudo pela sua mediação reflexiva, a escola granjeia um elevado grau de responsabilização social quando em comparação com outras instâncias e instituições de socialização, quais sejam a família, as instituições religiosas, ou os meios de comunicação. De facto, o espaço da escola é o espaço do encontro de diversas manifestações culturais, provenientes da cultura familiar, da cultura intrínseca à comunidade envolvente, da cultura que é transmitida pelo currículo formal, ou daquela que é transmitida, explícita ou implicitamente, pelos(as) educadores/as. Neste contexto, as crianças encontram-se inevitavelmente imersas, isto é, são posicionadas no centro desta confluência cultural. Esta condição pressupõe que, à escola, seja atribuída a função primordial de mediar, de modo reflexivo, ou seja, por meio do pensamento crítico e do diálogo intercultural, o contacto com essa sobreposição de visões, de experiências, de ideologias, de crenças, de conceitos (Gómez, 1995).

A interculturalidade assume-se, desta forma, como uma questão incontornável nos debates pedagógicos e educativos da modernidade, na convicção de que “as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e pelas educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje” (Candau, 2008, p. 16). Aduza-se que a abordagem intercultural se apresenta como a mais conveniente quando os princípios de democracia, de pluralidade e de inclusão se tornam desígnios sociais de referência (Candau, 2008).

Que traços essenciais permitem, então, identificar as premissas fundamentais que orientam esta abordagem? Em primeira instância, o estímulo das conexões dinâmicas entre distintos grupos culturais, em razão do potencial enriquecedor que as suas diferenças oferecem.

Um segundo traço distintivo confere à abordagem intercultural, no enquadramento desenhado por Candau (2008), uma propensão para a rutura ou uma desconstrução do essencialismo característico das identidades culturais, ao interpretar as culturas como processo dinâmico de construção e reconstrução, definição e redefinição, invenção e reinvenção de novas práticas e significados. Neste sentido, a identidade cultural não é estática: é um processo continuamente negociado, perpassado e mediado por conflitos e hibridismos (Candau, 2008), condição que abre espaço ao terceiro atributo, que considera a hibridização cultural como uma tendência evidenciada pelas sociedades contemporâneas. Por essa razão, é legítimo falar-se em identidades abertas, em permanente transformação. As culturas, como afirma Candau (2008), encontram-se destituídas da sua pureza, porque não é possível pensar-se numa cultural original, única e absoluta. Assim, as pessoas nestas culturas híbridas estão “irrevogavelmente traduzidas” (Hall, 1992, p. 89), no sentido mais genesíaco do léxico, do verbo latino *traduco*, que significa “conduzir para o outro lado, fazer passar; [...] atravessar” (Faria, 1962, p. 1010). No espaço intercultural, as pessoas não pertencem, em absoluto, a uma única cultura. Encontram-se em permanente tradução, continuamente construídas nessa travessia de fronteiras culturais: “eles devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas” (Hall, 1992, p. 89). É, assim, inaugurada uma nova geografia, que define e descreve um terceiro espaço, um território intermédio em que cada um mantém algo de si, sem se assimilar a outra cultura (Walsh, 2005):

It is that Third Space, though unrepresentable in itself, which constitutes the discursive conditions of enunciation that ensure that the meaning and symbols of culture have no primordial unity or fixity; that even the same signs can be appropriated, translated, rehistoricized and read anew (Bhabha, 1994, p. 37).

Esta noção de terceiro espaço permite, de acordo com Walsh (2005), desvelar uma convergência concetual entre as ideias de interculturalidade, identidade, unidade e diversidade, na medida em que reconfigura as dinâmicas entre culturas como um processo fluído e dialético, mas também conflituoso e ambivalente. As fronteiras que se erguem entre pessoas ou grupos de proveniências culturais distintas não são, assim, estanques, rígidas nem estáticas, mas porosas e flexíveis, na medida em que permitem o contacto e

a interação entre culturas. São zonas de encontro, espaço para a criação de novas formas culturais e identitárias (Walsh, 2005).

A proposta intercultural requer que o “outro” seja reconhecido. Uma educação intercultural pressupõe que se eduque para o diálogo entre os diversos grupos sociais e culturais (Candau, 2008). É neste processo dialógico que se inscreve a negociação, como construção de entendimentos, não apesar das diferenças, mas lado a lado com as diferenças, em confronto direto com os conflitos que resultam das assimetrias de poder. A educação como exercício dialógico deve cumprir-se como promessa de um projeto comum, arquitetado na inclusão das diferenças (Candau, 2008) e na formação de cidadãos críticos e plenamente conscientes das diferenças, capazes de trabalhar em prol do bem de todos e participantes ativos e efetivos da construção de uma democracia justa, equitativa e plural (Walsh, 2005). É sob esta luz que se assinala a necessidade de uma nova cidadania, “baseada no reconhecimento da diferença e na criação de políticas sociais voltadas para a redução das desigualdades, a redistribuição de recursos e a inclusão” (Santos 2003, p. 34).

Enquadrar o espaço escolar numa perspectiva intercultural pressupõe reinterpretá-lo sob uma concepção política, “repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas” (Candau, 2008, p. 16). Sob este ângulo, se o contexto educativo se revela marcadamente homogeneizador e monocultural, assumirá uma tendência para silenciar as diferenças, desconsiderá-las e encobri-las. Numa prática pedagógica desta natureza, uniformizadora, todas as crianças são percebidas como iguais. Assente na imperceptibilidade do singular, conduz à exclusão.

Candau (2008) aponta um conjunto de princípios a ter em consideração, no sentido de viabilizar a escola como espaço intercultural. Primordialmente, é relevante que se crie espaços, no ambiente escolar, que permitam, às crianças, desenvolver uma consciência sobre a sua própria identidade cultural, isto é, que a submetam a uma reflexão pessoal para, num momento seguinte, a contextualizarem nos processos culturais que emanam na sua comunidade, meio ou país. Poderá interpretar-se esta proposta como reverberação da “conscientização”, enunciada por Freire (1970), centelha que desperta para a transformação social. Tomar consciência representa retirar o véu de ignorância que tudo oculta, desconstruir a opacidade de um “daltonismo cultural” (Stoer & Cortesão, 1995, citados por Candau, 2008, p. 27).

A promoção de uma escola inclusiva, que acolha e valorize as diferenças individuais, não pode nem deve ser concebida dissociada da educação intercultural.

Assim, à medida que as escolas se tornam espaços cada vez mais diversificados, retrato de um cenário cultural em notável expansão, amplificado pela crescente diversidade de pessoas, comunidades e indivíduos, que coabitam num espaço comum (UNESCO, 2013), urge integrar práticas pedagógicas que não respeitem apenas, mas que, sobretudo, valorizem a diversidade. A educação intercultural emerge, no edifício teórico desta dissertação, como complemento fundamental da inclusão.

Esta diversificação de culturas, que se desenvolve de modo dinâmico e fluído, “implies specific competences and capacities for individuals and societies to learn, re-learn and unlearn, so as to meet personal fulfilment and social harmony (UNESCO, 2013, p. 4).

O contexto apresentado propõe uma amplificação do que se entende por educação: a tradicional noção de educação, associada a processos de transmissão de conhecimento, revela-se insuficiente. Educar deve e pode significar mais: deve, antes de mais, pressupor a transmissão de valores, tanto a nível intergeracional como no âmbito intercultural (UNESCO, 2013). Note-se que as políticas educativas assumem uma influência decisiva no declínio ou, então, no desenvolvimento da diversidade cultural e devem, portanto, comprometer-se em promover uma educação não apenas assente na diversidade, mas para a diversidade (UNESCO, 2009c). A este propósito, a UNESCO (2009c) determina que os quatro pilares da educação (UNESCO, 1996) - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos depende, em larga medida, de uma educação redimensionada e reestruturada pelos princípios imanentes à multiculturalidade e à interculturalidade.

Assim, o aprimoramento de competências interculturais facilita e propicia a harmonização das interações entre indivíduos de origens e culturas distintas, assim como no quadro de grupos heterogéneos, para os quais a convivência pacífica deve erguer-se como imperativo inalienável. Estas competências tendem a definir um espaço de partilha da subjetividade, isto é, da consciência de si e da alteridade. Desta forma, são mitigados riscos como a perpetuação de estereótipos e a disseminação de uma visão essencialista da cultura (UNESCO, 2013).

Pela evidente propensão em fomentar diálogos, as competências interculturais, aliadas aos direitos humanos, são cruciais para construir uma cultura de coexistência e de convivência pacíficas e harmoniosas (UNESCO, 2013). Esta comunhão preconiza o epílogo de uma conceção desfasada e arcaizante da cultura, enquanto construto estático, partilhado pelos membros de um mesmo grupo. Inaugura-se, por oposição, uma

consciência da alteridade, premissa para um insistente questionamento: “how to coexist and interact in a more and more interconnected world?” (UNESCO, 2013, p. 7).

É precisamente esta propensão, esta vocação dialógica que se ergue no cerne na educação intercultural, que viabiliza o caminho conducente ao conhecimento do “outro”, à aprendizagem da alteridade, através da promoção de uma solidariedade entre culturas, assente na compreensão mútua. Tais princípios coadunam-se, na verdade, com aqueles delineados por uma educação para a paz: “Education for a culture of peace and non violence strenghtened to achieve cultural solidarity and intergenerational dialogue and mutual understanding in favour of reconciliation and peace-building” (UNESCO, 2011, p. 113).

As transformações socioculturais que derivam da diversidade, da interculturalidade, implicam um conjunto de repercussões multifacetadas em diversas esferas e agentes que integram o tecido social. Este cenário realça a preponderância da educação, particularmente num contexto profundamente heterogéneo e globalizado. Esta pluralidade do contemporâneo convoca a capacidade de navegar e integrar uma verdadeira plêiade de pertenças e de referências, não de uma maneira dicotômica, excludente ou exclusiva, mas numa abordagem contínua e complementar (Ramos, 2009).

A linha de considerações seguida posiciona o conceito de educação no âmago de um trajeto que parte do autoconhecimento, da (re)descoberta da subjetividade no mundo, para o reconhecimento da alteridade, para “pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações” (UNESCO, 1996, p. 98). “Intercultural education aims to go beyond passive coexistence, to achieve a developing and sustainable way of living together in multicultural societies through the creation of *understanding* of, *respect* for and *dialogue* between the different cultural groups” (UNESCO, 2006, p. 18). Uma educação definida nestes termos é um modo de “intervenção, fraternidade e, porque não, bondade” (Rodrigues, 2023a, p. 32).

O papel da instituição escolar, neste contexto, é irrefutável, como protagonista na promoção de atitudes de empatia e de respeito pelas diferenças. Assim, ao “adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos” (Delors et al., 1996, p. 98). Esta perspetiva é reforçada por Ramos (2009), ao considerar que uma pedagogia ancorada na compreensão e na tolerância, no conhecimento do diverso, constitui um instrumento de combate ao etnocentrismo e à xenofobia.

À escola deve corresponder, portanto, uma dimensão de

locus cultural e educativo de aprendizagens, em particular de aprendizagem multi/intercultural, de comunicação entre as diferenças, de vivência e aprendizagem cultural, de troca de saberes, de incentivo à descoberta e à mobilidade, aberta à diversidade e à comunidade onde está inserida, respeitando as diferenças, especialmente as de género, idade, etnia/cultura e religião (Ramos, 2009, p. 28).

Banks (2009) alude à criação de um horizonte de igualdade educativa para os alunos provenientes dos mais diversos grupos, em que seja possível a sua participação como cidadãos críticos e reflexivos, paradigma de uma “cidadania ativa que mobiliza para o empoderamento das comunidades” (Rodrigues, 2023a, p. 32), espaço cultural inclusivo, delineado por uma educação que extravasa os limites da mera escolarização (Rodrigues, 2023a).

Para a prossecução deste objetivo, a UNESCO (2009c) sustenta que uma educação desta natureza não pode apresentar-se como mero acréscimo ao currículo regular: deve, pelo contrário, conceber um ambiente de aprendizagem entendido como um todo, sem olvidar outras dimensões relevantes do processo educativo, como a vida escolar e os processos de tomada de decisão. Perspetiva análoga é apresentada por Ramos (2007), ao advogar que a implementação, em ambiente escolar, de estratégias e intervenções educativas, pedagógicas e curriculares de cariz intercultural, em concomitância com o estímulo de atitudes antirracistas e antidiscriminatórias, sem ignorar a formação contínua dos professores, a atualização dos programas e materiais didáticos e as práticas adaptadas às especificidades individuais e culturais dos alunos, pode resultar num acréscimo de valor significativo na resolução de problemáticas atinentes ao insucesso escolar e à promoção da autoestima e bem-estar das crianças migrantes.

A educação intercultural elege, assim, como premissa fundamental, o desenvolvimento de comportamentos e atitudes adequados e harmoniosos ao contexto da diversidade individual e coletiva. Este desiderato abarca a promoção de aptidões e competências que redundem numa consciência cultural mais significativa, na amplificação da capacidade comunicativa, de participação na interação social, bem como na identificação dos fenómenos psicossociais e dos fatores sociopolíticos eventualmente geradores de sentimentos de rejeição, intolerância, violência, racismo e fundamentalismo (Ramos, 2001).

3.7. Educação, Desenvolvimento Comunitário e Inclusão

A presente dissertação inscreve-se no curso de mestrado em Educação e Desenvolvimento Comunitário da Universidade da Madeira. Neste contexto, ao consagrar, como objeto central do seu labor analítico e reflexivo, a inclusão das crianças migrantes nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM, enraíza-se, naturalmente, no conceito de Desenvolvimento Comunitário.

O que se pretende, pois, neste capítulo da dissertação, consiste em apresentar o conceito subjacente, isto é, o Desenvolvimento Comunitário como pedra angular do investimento na promoção da qualidade de vida das populações por meio de processos de mudança, transformação e inovação social. O referido curso em que se insere a presente dissertação apresenta, como objetivo primordial, a formação de agentes promotores de um desenvolvimento integrado, alicerçado numa cidadania ativa (UMa, s.d.).

Neste pressuposto, o que se entende por Desenvolvimento Comunitário afigura-se como ideia essencial e crucial no horizonte teórico em que emerge este trabalho de investigação.

Desta forma, impõe-se o esclarecimento do conceito ínsito, como procedimento inaugural do presente capítulo. O que se entende, portanto, como Desenvolvimento Comunitário e que relevância aporta aos pressupostos que enformam esta dissertação? Uma das respostas plausíveis poderá ser encontrada em Silva (1964, p. 1), que define o conceito em apreço como uma “união de esforços entre as populações e os poderes públicos, com o fim de melhorarem a situação económica, social e cultural de um país ou região”.

Em consonância com esta visão, Prince (2024, p. 57) apresenta o Desenvolvimento Comunitário como “a multifaceted process aimed at improving the quality of life and well-being of individuals within a specific geographic area. It encompasses various initiatives and interventions designed to address social, economic, and environmental challenges while promoting sustainable growth and empowerment.”

Uma perspetiva mais açambarcante poderá ser encontrada em Amaro (2018, pp. 21-22):

Entende-se, por Desenvolvimento Comunitário (DC): um processo de mudança; centrado numa comunidade (de pequena dimensão, ou seja, com uma escala humana de Proximidade); que visa dar resposta às suas necessidades fundamentais, que se encontram por satisfazer, procurando, portanto, aumentar o seu Bem-Estar e Bem-Viver; a partir, preferencial e fundamentalmente, das suas

capacidades e recursos (endógenos); o que implica uma metodologia e uma pedagogia de Participação e Autonomização (*Empowerment*) da Comunidade; com o apoio de recursos exógenos de diversos tipos, desde que fertilizadores dos endógenos; numa perspectiva integrada e multidimensional; o que exige uma lógica de Trabalho em Parceria; ou seja, de articulação entre as Instituições e os Serviços que trabalham na Comunidade; e segundo uma grande Diversidade de ritmos, lógicas, processos e resultados, em função das características e especificidades de cada Comunidade.

Os dez pontos essenciais apresentados e definidores do conceito em análise entronizam-se numa lista de nove determinações metodológicas. A primeira assenta no enraizamento da comunidade, isto é, em ser reconhecido e aceite por ela. Segue-se a participação ativa, fulcral, sobretudo quando associada à terceira implicação, que consiste numa abordagem integrada dos problemas e respetivas soluções. A colaboração em parceria requer a coordenação entre as instituições e serviços, bem como a flexibilidade manifestada na delineação dos caminhos a trilhar e no planeamento das ações. Aduz-se a necessidade de implementar os mecanismos que possibilitem uma avaliação contínua e a adoção de uma perspetiva constante de investigação-ação. Finalmente, a combinação de competências de natureza ética, relacional e técnica apresenta-se igualmente fundamental (Amaro, 2018).

O Desenvolvimento Comunitário preconiza, portanto, um quadro de ações, processos e dinâmicas desencadeadas, numa comunidade, por entidades, de dimensão individual ou coletiva, com o objetivo de abordar e resolver problemas e necessidades iminentes, o que redundará, em consequência, num incremento do seu bem-estar (Amaro, 2020).

Deste modo, abre-se caminho a um conjunto de intervenções definidas como “interface entre o indivíduo e a mudança social” (Amaro, 2020, p. 31) e que objetivam o aperfeiçoamento na prestação de serviços, a evolução da articulação interinstitucional e da preponderância tanto das políticas como do planeamento. Como corolário, espera-se uma atenuação das iniquidades e sequente “aprofundamento da democracia participativa que seja aprendente e não opressiva” (Amaro, 2020, p. 31), uma autodeterminação e um empoderamento dos indivíduos e das comunidades, sustentados por estratégias educativas e formativas, assim como em parcerias destinadas a promover transformações sustentáveis e efeitos permanentes, “democracia como princípio fundamental de atuação” (Amaro, 2020, p. 32).

Trata-se, em derradeira análise, de uma procura por soluções que respondam a problemáticas concretas, de dimensão coletiva, assim como do robustecimento da democracia, materializado na participação e na amplificação do poder exercido pelos cidadãos não apenas na esfera pública, mas igualmente no domínio privado. Abrange, ainda, a capacitação de diversos segmentos populacionais, através da sua formação e organização, para além do estímulo ao estabelecimento de inter-relações e da promoção da justiça social, com particular foco para os grupos mais vulneráveis (Amado, 2020).

Apresenta-se, como desígnio fundamental do Desenvolvimento Comunitário, a edificação de comunidades justas, capazes de se constituírem protagonistas do seu próprio desenvolvimento sustentável, que sejam mais inclusivas, impulsionadas por processos e mecanismos de empoderamento e capacitação como predicado de um incremento na qualidade de vida (Pereira et al., 2017).

Insinua-se, nos meandros semânticos que enformam e conformam a definição de Desenvolvimento Comunitário, uma promessa de mudança, decorrente da autodeterminação, do exercício de uma cidadania ativa, que “passa, forçosamente, pelo empoderamento da comunidade como possibilidade de renovação. Sem ela não há mudança” (Rodrigues, 2023a, p. 33).

Um dos compromissos assumidos por este trabalho passa, assim, pelo esclarecimento do lugar atribuído à educação, no âmbito da cidadania ativa, enquanto premissa de e para o desenvolvimento da comunidade. Neste sentido, a “educação pode e deve ser assumida como cidadania ativa e empoderamento de cada pessoa, enquanto sujeito que não se sujeita. A prioridade da investigação e da ação em intervenção comunitária estará sempre nos grupos mais frágeis” (Rodrigues, 2023a, p. 34).

Importa, por isso, enfatizar que a escola, núcleo primordial na formação social e individual, assume um papel eminente na educação e socialização dos indivíduos (Ortuño & Muñoz, 2018).

Magendzo et al. (2016) aprofundam esta perspetiva, ao considerar a escola como espaço privilegiado para uma educação formadora de indivíduos conscientes tanto dos seus direitos como dos direitos da alteridade, que assumam a sua própria responsabilidade tanto como reconhecem a responsabilidade do outro. Uma escola concebida nestes termos pressupõe um compromisso com a formação de cidadãos orientados por princípios éticos como a justiça, a liberdade e a solidariedade:

Asimismo, la educación ciudadana en la escuela debiera también promover que los estudiantes estén alertas y comprometidos con la comunidad

cercana y con la global, con sus problemas, sus vicisitudes, sus alegrías y sus congojas; y que se relacionen y convivan enfrentando los problemas dialógicamente, sin que esto signifique evadir los conflictos y controversias naturales de la convivencia (Magendzo et al., 2016, p. 12).

Uma escola orientada por princípios inclusivos pressupõe um firme compromisso com a participação ativa, no reconhecimento, respeito e valorização das identidades. O ponto de partida é reconhecer a importância da comunidade e perceber, deste modo, o lugar da educação não apenas para o indivíduo, mas também para a sociedade: “ao valorizar a comunidade, reconhece-se a importância do papel social da educação na criação e na manutenção das comunidades e do potencial das comunidades e das instituições educacionais de se sustentarem mutuamente” (UNESCO, 2009, p. 19).

A valorização da comunidade exorta, à educação, que se demarque como processo coletivo, construtor de espaços de pertencimento, vetor de responsabilidade e impulsionador da ação partilhada. No quadro do Desenvolvimento Comunitário, a educação declara-se horizonte de diálogo entre o individual e o coletivo, na objetivação de uma sociedade mais justa. Requer, portanto, que se reconheça privilégios, se redistribua oportunidades e se combata quaisquer formas de exclusão (UNESCO, 2009).

À educação cabe, portanto, a promoção de uma convivência harmoniosa entre os indivíduos, factor primordial da coesão social. Para a prossecução deste objetivo, a escola deve contribuir, ativamente, para a inclusão dos grupos minoritários, através da sua mobilização e do respeito pelas suas singularidades, em prol do exercício de uma cidadania ativa, ou, dir-se-ia, cidadania democrática, enquadrada numa sociedade definida pelo fastígio da comunicação e da informação e pela necessidade de reforço no que concerne às capacidades de compreender e julgar (Delors, 2010).

Tais pressupostos evidenciam um regresso ao axioma que redimensiona o lugar da escola, ao conferir-lhe um papel que transcende a mera transmissão de conhecimentos: “Compete à educação garantir às crianças e aos adultos as bases culturais que lhes permitam decifrar, na medida do possível, as mudanças em curso” (Delors, 2010, p. 28).

Esta vocação social reconhecida à escola torna-se particularmente relevante, uma vez que a reconhece como espaço privilegiado para a implementação de políticas públicas promotoras do Desenvolvimento Comunitário (Ortuño & Muñoz, 2018) e reforça a sua importância no tocante à coesão social, enquanto garantia de princípios essenciais como a justiça e a equidade (Conselho da Europa, 2008b).

Este redimensionamento da educação torna-se ainda mais relevante no contexto de uma Europa crescentemente plural e multicultural, que lhe reconhece uma missão que em muito extravasa a preparação para a entrada no mercado de trabalho, ou o seu valor como suporte ao desenvolvimento pessoal, ou, ainda, uma diversificada base de conhecimentos. Assim, a educação deve também ser responsável por

guiding and supporting young people in acquiring the tools and developing attitudes necessary for life in society in all its aspects or with strategies for acquiring them, and enable them to understand and acquire the values that underpin democratic life, introducing respect for human rights as the foundation for managing diversity and stimulating openness to other cultures (Conselho da Europa, 2008a, p. 30).

Uma abordagem à inclusão das crianças migrantes nas escolas da RAM está intrinsecamente conectada à necessidade de uma abordagem global da educação, isto é, uma educação global, segundo os termos expressos em Hanvey (2004, p. 1):

Education for a global perspective is that learning which enhances the individual's ability to understand his or her condition in the community and the world and improves the ability to make effective judgements. It includes the study of nations, cultures and civilizations, including our own pluralistic society and the societies of other peoples, with a focus on understanding how these are all interconnected and how they change, and on the individual's responsibility in this process.

A inclusão das crianças migrantes, nomeadamente em contexto escolar, deve ser entendida como um princípio fundamental para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, isto é, “a society for all, in which every individual each with rights and responsibilities, has an active role to play” (ONU, 1995, p. 65) e que se funda em valores como a liberdade, a diversidade cultural e religiosa, a justiça social, sem esquecer as necessidades manifestadas pelos grupos socialmente mais vulneráveis, a participação democrática e o Estado de Direito (ONU, 1995). Trata-se, ainda, de uma estrutura social que “over-rides differences of race, gender, class, generation, and geography, and ensures inclusion, equality of opportunity as well as capability of all citizens to determine and agreed set of social institutions that govern social interaction” (UNDESA, 2008, p. 18).

Neste ponto, é de elevada relevância assinalar que a crença de que a implementação de políticas tendentes à redução da desigualdade e da exclusão sociais constitui, não raras vezes, uma ameaça à competitividade económica, não é mais do que

uma premissa questionável. A evidência mostra, aliás, que as sociedades mais equitativas podem ser igualmente competitivas. O principal óbice para a promoção da igualdade reside, portanto, na esfera política. Urge, claramente, mobilizar os decisores políticos para que compreendam os custos acarretados pela desigualdade e que transcendem o plano económico ao assumir efeitos perniciosos no que toca à coesão social e ao bem-estar coletivo (UNDESA, 2007).

As consequências decorrentes da não inclusão de uma franja da sociedade podem assumir uma dimensão significativa a longo prazo, com expressão no incremento dos índices de criminalidade, fuga de cérebros, a proliferação de instabilidade e conflitos sociais ou, ainda, a expansão de áreas marginalizadas. Estes fenómenos comprometem, seriamente, o desenvolvimento socioeconómico, fragilizam o tecido social e acentuam as desigualdades (UNDESA, 2007).

Num mundo crescentemente globalizado, a oportunidade de compreender indivíduos provenientes de distintas origens e culturas, costumes e valores é, de facto, um valor acrescentado (UNDESA, 2007).

A resistência que determinados grupos, interessados em manter o *statu quo*, manifestam relativamente à mudança, evidencia a necessidade de uma mobilização política em prol da inclusão. Ao analisar os custos e benefícios das políticas de inclusão e de exclusão, numa perspetiva multidimensional, torna-se evidente que a primeira opção representa um investimento estratégico para o desenvolvimento sustentável. A inclusão social, ao promover a equidade e a justiça, contribui para o bem-estar coletivo, para o fortalecimento do tecido social e o desenvolvimento equilibrado de toda a sociedade (UNDESA, 2007).

Capítulo 4 - Metodologia

Este capítulo centrar-se-á na explicação detalhada da metodologia adotada para alcançar os objetivos propostos neste estudo, como garante da sua consistência e validade científica.

A escolha da metodologia visa garantir a coerência entre os objetivos propostos e as idiossincrasias do fenómeno estudado, de modo a atender aos preceitos éticos e exigências científicas que se impõem numa investigação desta natureza. Procura-se, neste sentido, alcançar uma convergência entre os princípios éticos e metodológicos da pesquisa científica, sob o desiderato de contribuir, significativamente, para a literatura existente,

através do fornecimento de uma compreensão aprofundada e abrangente da problemática em questão.

4.1. A pesquisa mista

Investigar o processo de inclusão das crianças migrantes nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico apresenta-se como um empreendimento científico duplamente complexo e multidimensional, que determina a integração de análises provenientes de múltiplas fontes de informação, para além da colaboração de distintos perfis de informantes.

Neste contexto, uma das decisões metodológicas que orientam a pesquisa científica desta dissertação consiste numa abordagem de pesquisa mista, ainda que com notória prevalência da vertente qualitativa. Tal opção metodológica requer, portanto, uma clarificação quanto à natureza e aos pressupostos que sustentam este tipo de abordagem.

Cumprir esta obrigação implica recorrer a contributos teóricos que iluminem os seus fundamentos. Assim, de acordo com Greene et al. (1989, p. 256), a abordagem mista inclui, pelo menos, “one quantitative method (designed to collect numbers) and one qualitative method (designed to collect words), where neither type of method is inherently linked to any particular inquiry paradigm”.

Tashakkori & Teddlie (2010) reconhecem, na abordagem mista, um ecletismo metodológico, entendido como uma seleção, seguida da integração das técnicas mais adequadas, “from a myriad of QUAL, QUAN, and mixed methods to more thoroughly investigate a phenomenon of interest” (Tashakkori & Teddlie, 2010, p. 8). Esta formulação transcende a mera combinação de métodos qualitativos e quantitativos e não apenas suprime as potenciais fragilidades de cada uma das abordagens, como desconsidera eventuais incompatibilidades que entre ambas se possam estabelecer. Centra-se, assim, numa convergência, numa seleção e compatibilização das técnicas mais adequadas e convenientes de cada uma, para responder às questões que emergem no decurso da investigação científica (Tashakkori & Teddlie, 2010).

A abordagem mista representa, na perspetiva de Tashakkori & Teddlie (2010), um significativo universo de possibilidades, a que não será alheia a profícua lista de atributos que a esta opção metodológica é outorgada. Nesta linha de considerações, a abordagem em questão acolhe um pluralismo de paradigmas e permite articular diversos posicionamentos teóricos e filosóficos.

Ainda que Tashakkori & Teddlie (2010) explorem abundantemente as distintas características e particularidades da abordagem mista, tal não será, porém, o fito deste ponto. A opção metodológica adotada nesta dissertação restringir-se-á, portanto, à seleção das especificidades que se revelem mais adequadas e alinhadas com o escopo desta investigação.

Deste modo, enfatize-se que a abordagem mista possibilita um continuum metodológico: “an emphasis on continua rather than a set of dichotomies” (Tashakkori & Teddlie, 2010, p. 10), que desconstrói uma perspectiva dualista e possibilita e potencia um sincretismo de posicionamentos e perspectivas díspares o que, consequentemente, enriquece e valoriza a investigação científica.

A pesquisa fundamentada em métodos mistos favorece, ainda, uma abordagem iterativa e cíclica da investigação. Esta possibilidade admite que o(a) investigador(a) siga um percurso não necessariamente linear e que lhe seja permitido, com base em novos dados, rever hipóteses, métodos ou análises e consente, na mesma investigação, a articulação das lógicas dedutiva e indutiva (Tashakkori & Teddlie, 2010).

A abordagem de métodos mistos coloca a questão de investigação no centro do processo de tomada de decisões metodológicas, isto é, determina não apenas os métodos a utilizar, mas influencia, significativamente, o plano de investigação (Tashakkori & Teddlie, 2010).

Creswel & Clark (2018) estruturam a sua definição de abordagem mista em torno de quatro atributos fundamentais. Assim, um(a) investigador(a) que privilegie esta metodologia, recolhe, com minúcia, dados qualitativos e quantitativos, rigorosamente alinhados com a questão da investigação. Subsequentemente, combina os dados recolhidos e os respetivos resultados para, num terceiro momento, incluir ou organizar estes procedimentos em projetos de investigação que viabilizam a realização do estudo. Finalmente, procede ao enquadramento teórico destes procedimentos.

Greene (2007) adota um entendimento sobre a abordagem mista que em muito extravasa o seu formalismo. A sua formulação reinventa-se como forma de pensamento inclusivo, sustentado numa perspectiva pluralista da pesquisa social, isto é, que convoca diferentes perspectivas, experiências e vozes: “a mixed methods way of thinking is a stance or an orientation toward social research and evaluation that is rooted in a multiplistic mental model and that actively invites to participate in dialogue” (Greene, 2007, p. 20).

A abordagem mista, no entender de Greene (2007) não se oferece como conjunto de métodos, mas como orientação ou posicionamento relativamente à investigação social.

É um modo de pensar pluralista e que convida, ao diálogo, distintas formas de ver e de ouvir, múltiplos modos de dar sentido ao mundo social e, ainda, entendimentos diversos sobre o que deve ser valorizado. Por consequência, não se trata de uma opção metodológica, uma escolha, mas, acima de tudo, de uma imprescindibilidade, uma exigência perante o caráter complexo dos fenômenos sociais.

Imerso nesta complexidade social, encontra-se o fenômeno educativo, também multifacetado e intrincado e cuja compreensão se torna mais próxima, por via do recurso a múltiplas abordagens. A premissa da complexidade prenuncia a necessidade da multiplicidade. Esta forma de pensar é, no entendimento de Greene (2007), generativa e aberta. Não se restringe nem limita ao que é conhecido, mas produz, gera e acrescenta, com novas perguntas, novas respostas e novas perspectivas. Oferece, portanto, a possibilidade de uma compreensão mais lata e mais profunda das inúmeras dimensões do mundo social, através da incorporação intencional de distintos modelos de pensamento (Greene, 2007). A compreensão de um mundo social complexo faz-se, nestes pressupostos, através da compreensão do que é marcado como diferente, do posicionamento da alteridade como elemento constitutivo do próprio entendimento. O propósito essencial de uma metodologia sustentada na abordagem mista consiste, portanto, na promoção de uma ética da tolerância, entendida não como aceitação passiva, mas como um respeito ativo pela alteridade, capaz de abrir caminhos conducentes a uma compreensão plural e inclusiva da realidade (Greene, 2007).

4.2. Tipo de estudo

4.2.1. Apresentação e caracterização do tipo de estudo

A investigação científica, em particular no campo das ciências sociais e humanas, reivindica uma abordagem metodológica destinada à captação da complexidade intrínseca à natureza dos fenômenos estudados. Esta metodologia, amplamente abordada por autores como Yin (2003), Merriam (2009) ou Stake (1981, citado por Merriam, 2009), faculta um conjunto de instrumentos metodológicos que possibilitam uma análise detalhada e contextualizada de eventos contemporâneos, bem como a preservação da sua natureza holística.

Neste domínio, o estudo de caso emerge como uma abordagem metodológica que se distingue pela sua capacidade de investigar, de forma aprofundada, uma entidade delimitada, isto é, um “caso”. Tal como determinado por Yin (2003, p. 32), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do

seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Esta estratégia não se circunscreve, porém, ao fenómeno *per se*: engloba, de similar forma, o contexto em que se manifesta, e apreende a complexidade que assoma nas múltiplas dimensões que configuram o objeto de estudo. Este foco na imersão contextual revela-se especialmente vantajoso em investigações que procuram responder a questões do tipo “como” e “por que”, em que o investigador tem pouco ou nenhum controlo sobre os eventos. O estudo de caso revela-se particularmente profícuo na investigação de fenómenos sociais complexos, onde as interações entre as variáveis são dinâmicas e a compreensão do contexto se afigura essencial para uma interpretação adequada dos resultados.

De modo complementar, Merriam (2009, p. 40) concebe o estudo de caso como “descrição e análise aprofundada de um sistema delimitado”. A delimitação do objeto de estudo, isto é, o “caso”, permite ao investigador focar a sua análise, o que conduz a uma descrição pormenorizada e fértil do fenómeno estudado: os estudos de caso qualitativos “compartilham com outras formas de pesquisa qualitativa a procura pelo significado e compreensão, o pesquisador como o principal instrumento de recolha e análise de dados, uma estratégia investigativa e o produto final sendo ricamente descritivo” (Merriam, 2009, p. 39).

A centralidade que o contexto assume no âmbito do estudo de caso implica a necessidade de recorrer a múltiplas fontes de evidência, o que permite ao investigador a triangulação dos dados a fim de garantir a validade e riqueza das conclusões.

Merriam (2009) diferencia, ainda, os estudos de caso em três categorias essenciais: particularísticos, heurísticos e descritivos. Muito embora cada uma destas categorias sirva a propósitos diferenciados, todas compartilham do objetivo de facilitar uma compreensão profunda e contextualizada do fenómeno estudado.

Os estudos de caso particularísticos são aqueles que se concentram numa situação ou fenómeno específico e cuja análise pode revelar aspetos gerais ou universais. Estes estudos são relevantes na medida em que iluminam determinados aspetos do fenómeno estudado, o que permite ao leitor extrapolar os resultados para contextos análogos.

Os estudos de caso heurísticos projetam uma nova luz sobre um dado fenómeno, o que redundará na amplificação da compreensão do mesmo por parte do leitor e na potencial revelação de novos significados ou confirmação de conhecimentos prévios.

Finalmente, os estudos de caso descritivos propõem-se fornecer uma descrição abrangente e detalhada do fenómeno em questão, através da apreensão das interações e dinâmicas estabelecidas entre as variáveis envolvidas.

Um dos elementos distintivos do estudo de caso é o seu cariz particularizante (Fonseca, 2002), que o leva a focar-se numa questão específica com o fito de assim desvendar os elementos essenciais. A ação investigativa incide diretamente sobre o objeto, com o intuito de desvelá-lo à luz da perceção do investigador. Uma atitude desta natureza conduz, inexoravelmente, a uma dimensão eminentemente descritiva e, assim, facilitadora de uma compreensão detalhada e aprofundada do fenómeno estudado.

No que se refere à natureza do “caso”, será lícito considerar que se trata de um conceito amplo e flexível, sem definição rígida ou limitada, na justa medida em que acolhe uma efetiva plêiade de elementos elegíveis para tal categoria. Em linha com Coutinho & Chaves (2002), o caso pode constituir-se por um indivíduo, uma organização, uma comunidade ou até mesmo uma nação. A tipologia definida por Brewer & Hunter (1989), citados por Punch (2005), tende a amplificar este espetro, através da identificação de seis categorias genesíacas de caso, a saber: indivíduos, atributos dos indivíduos; ações e interações; resíduos e artefactos de comportamento; configurações; incidentes e eventos e, ainda, coletividades. Semelhante diversificação traduz uma assinalável aplicabilidade e versatilidade do estudo de caso enquanto estratégia de investigação.

O contributo de Stake (1981, citado por Merriam, 2009) para a caracterização do estudo de caso estrutura-se em torno de quatro atributos que distinguem o conhecimento adquirido por via desta estratégia daquele que decorre de outras formas de conhecimento. Em primeira instância, o conhecimento gerado pelo estudo de caso é mais concreto. Num segundo plano, prefigura-se como conhecimento enraizado na experiência humana, o que facilita, em terceiro lugar, a sua compreensão e aplicabilidade pelos leitores. Estes complementam e enriquecem o estudo de caso por meio das suas interpretações, perspetivas, experiências e entendimentos, o que conduz, inexoravelmente, a generalizações.

Numa quarta dimensão, Stake (1981, citado por Merriam, 2009) identifica três tipos de estudos de caso, a saber: intrínsecos, instrumentais e coletivos, cada um com finalidades distintas, mas com o escopo de uma compreensão detalhada e devidamente contextualizada do fenómeno estudado.

O estudo de caso intrínseco é aplicado em decorrência de um interesse específico num determinado caso, não tanto pela sua capacidade de elucidar ou de estruturar alicerces

para a compreensão de outros casos, mas pelo valor intrínseco que ele próprio encerra. “O caso está dado. Estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular. Temos um interesse intrínseco no caso” (Stake, 2009, p.19). Este tipo de estudo pressupõe, portanto, uma compreensão aprofundada de um objeto em particular cujo estudo é autojustificável.

Em contraste, o estudo de caso instrumental recorre ao estudo de caso como instrumento para elucidar uma questão específica, ou com o intuito de corroborar uma teoria preexistente. O foco extravasa o caso em si e concentra-se no que este pode revelar acerca de uma problemática mais ampla. “Esta utilização do estudo de caso tem a intenção de compreender outra coisa” (Stake, 2009, p.19) e que parte da uma certa “perplexidade, uma necessidade de compreensão global” (Stake, 2009, p. 19).

Ainda em conformidade com o pensamento de Stake (2009), o estudo de caso coletivo responde à necessidade de investigar múltiplos casos que partilham o mesmo contexto, através do estabelecimento de uma análise comparativa congruente com uma aprofundada compreensão de fenómenos complexos.

Punch (2005, p. 144), por outro lado, oferece uma visão flexível e abrangente do estudo de caso, que

visa compreender o caso em profundidade e no seu contexto natural, reconhecendo a sua complexidade e o seu contexto. Tem também um foco holístico, procurando preservar e compreender a integridade e unidade do caso.

Por conseguinte, o estudo de caso é mais uma estratégia do que um método.

Numa caracterização quadripartida do estudo de caso, assoma, de antemão, a sua qualificação como sistema circunscrito por fronteiras claramente delineadas, visão que o aproxima de Merriam (2009) e, concomitantemente, o distancia de Yin (2003).

Em segundo lugar, Punch (2005, p. 145) formula o seguinte axioma: “o caso é o caso de alguma coisa”. Ainda que evidente, tal declaração garante tanto a clareza como o foco da investigação.

Em terceiro lugar, a abordagem metodológica deve esforçar-se por preservar o cariz holístico do objeto de estudo e tratá-lo, em decorrência, como um todo unitário e coerente. As questões de pesquisa assumem um papel crucial na manutenção desse foco holístico.

Finalmente, o estudo de caso recorre, frequentemente, a múltiplas fontes de evidência e a uma assinalável diversidade de recolha de dados, o que abrange a observação naturalística, entrevistas e análise documental.

Ainda que comumente associado à pesquisa qualitativa, o estudo de caso não se esgota nesta abordagem: pode, igualmente, recorrer a técnicas quantitativas em conformidade com as exigências da investigação. Tal será o caso desta investigação.

4.2.2. Justificação da escolha do tipo de estudo

Os estudos de caso representam a estratégia adequada perante questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controlo sobre os acontecimentos e quando o foco se debruça sobre fenómenos contemporâneos inseridos num contexto específico da vida real. O estudo de caso torna-se necessário quando se pretende compreender fenómenos sociais complexos, isto porque permite uma investigação suscetível de preservar as características holísticas e significativas da vida real (Yin, 2003).

Como se justifica, então, a eleição do estudo de caso como estratégia mais vantajosa para esta pesquisa? Segundo Yin (2003), existem três condições que presidem à escolha de uma estratégia de pesquisa: a) o tipo de questão proposta; b) o grau de controlo que o pesquisador tem sobre eventos comportamentais atuais; c) grau de enfoque em acontecimentos contemporâneos em oposição a eventos históricos.

No que toca à primeira condição, de entre as que orientam a escolha de uma estratégia de pesquisa, isto é, o tipo de questões de pesquisa, o esquema básico de categorização preconizado por Yin (2003) apresenta a seguinte série de questões: “quem”, “o que”, “onde”, “como” e “por que”. Definir a questão de pesquisa é o primeiro e mais relevante passo a dar-se no âmbito de uma investigação. “A chave é compreender que as questões de uma pesquisa possuem substância (p.ex., “sobre o que é o meu estudo?”) e forma (p.ex., “estou fazendo uma pergunta do tipo ‘quem’, ‘por que’, ‘o que’ ou ‘como?’)” (Yin, 2003, p. 26).

No quadro desta pesquisa, o que se pretende, então, saber? Que questões se levantam? A resposta norteará, consequentemente, a escolha de uma estratégia. Se o que se pretende saber é, tal como enunciado na questão de investigação, “de que forma as práticas pedagógicas e políticas públicas de educação na Região Autónoma da Madeira contribuem para a inclusão e sucesso académico das crianças migrantes no sistema educativo regional?”, então esta formulação equivale a questionar “como” contribuem as práticas pedagógicas, bem como as políticas públicas de educação na Região Autónoma da Madeira não apenas para a inclusão, mas, também, para o sucesso académico das crianças migrantes no sistema educativo regional?”. A interrogativa poderia formular-se, de modo similar, no sentido de apurar “o que é feito, a nível pedagógico e, ainda, no que

competem às políticas públicas de educação, na Região Autónoma da Madeira, no sentido de incluir as crianças migrantes no sistema educativo regional e contribuir para o seu sucesso académico?”. Esta questão justifica a condução de um estudo exploratório, que permite o recurso a um estudo de caso.

Na possibilidade de um estudo exploratório, é possível proceder ao levantamento tanto das medidas públicas tendentes à inclusão das crianças migrantes como dos procedimentos pedagógicos realizados em contexto escolar com o mesmo objetivo. Em contraste, se o que desejamos saber é “como é feita a inclusão das crianças migrantes nas escolas de 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM?”, esta questão orienta-nos para um propósito explanatório e, ao dissipar todas as dúvidas, posiciona-nos definitivamente no campo do estudo de caso.

Uma vez definida a questão de pesquisa, restam duas condições: a abrangência do controlo sobre eventos comportamentais e o grau de enfoque em acontecimentos contemporâneos por oposição a acontecimentos históricos.

O estudo de caso é a estratégia adequada quando se examina acontecimentos contemporâneos e quando não se pode manipular comportamentos relevantes. Poderá apoiar-se, para além disso, numa ampla variedade de evidências e fontes de informação, a saber: documentos, entrevistas e observações.

Esta é, claramente, uma temática em que o estudo de caso granjeia uma vantagem inequívoca, o que é justificado por ser possível fazer-se “uma questão do tipo ‘como’ ou ‘por que’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle” (Yin, 2003, p.28).

4.2.3. Classificação do estudo de caso

Subjacente à realização de qualquer pesquisa, encontra-se uma intenção. Yin (2003) resume o carácter intencional de um estudo de caso a uma trilogia básica: explorar, descrever ou explicar. Neste cenáculo, o foco que norteará este projeto é, simultaneamente, exploratório e descritivo, na medida em que visa explorar e descrever as experiências de inclusão de crianças migrantes. Alinha-se, portanto, com a natureza exploratória e descritiva dos estudos de caso, frequentemente utilizados para obter uma compreensão mais profunda de fenómenos complexos.

Yin (2003) aponta, como fundamento lógico para o estabelecimento de um estudo exploratório, a questão “o que”, com o objetivo de desenvolver hipóteses e proposições pertinentes a inquirições adicionais. Neste sentido, é possível levantar a questão: “o que

pode ser feito para tornar as escolas da Região Autónoma da Madeira mais inclusivas para as crianças migrantes?”. O estudo exploratório contribui para esclarecer uma situação na qual as informações são escassas. O objetivo é prover o pesquisador de maior conhecimento sobre o tema ou problema de pesquisa. Por vezes, é uma fase preliminar de um projeto mais longo.

Silveira & Córdova (2009) definem a pesquisa exploratória como um pilar fundamental da dimensão metodológica da investigação científica. Proporcionam, assim, o ensejo de se familiarizarem com um problema de pesquisa, aprofundar a sua compreensão e lançar as bases para a construção de hipóteses robustas. Sustentam, igualmente, que a relevância da pesquisa exploratória reside no seu potencial de desvelar as características de um problema de investigação; construir hipóteses de pesquisa ancoradas num conhecimento sólido do fenómeno em estudo; identificar lacunas de conhecimento que careçam de investigação futura e incrementar a compreensão dos pesquisadores sobre o tema abordado, o que permite abrir caminho para novas perspetivas.

O foco descritivo descreve um ou vários exemplos. Ajuda à compreensão de acontecimentos, centra-se nas questões “como” e “porquê”. Possui objetivos bem definidos, com procedimentos formais estruturados e dirigidos para a solução de problemas ou avaliação de alternativas ao curso da ação. A descrição visa a compreensão completa do fenómeno.

À semelhança da pesquisa exploratória, a pesquisa descritiva torna-se protagonista no devir científico: traduz-se no conhecimento dos contornos de uma realidade em particular, com minúcia e precisão. Esta modalidade de pesquisa procura ilustrar com clareza e objetividade as características, os fatos e os fenómenos constituintes de um contexto em concreto.

Em conformidade com Triviños (1987, citado por Silveira e Córdova, 2009), a pesquisa descritiva demanda, ao investigador, um conjunto de informações prévias acerca da temática a ser explorada. Estabelece, por isso, um roteiro destinado a orientar sua investigação. Esta preparação afigura-se crucial, na medida em que se institui como promessa de qualidade e fiabilidade dos resultados obtidos.

4.2.4. Cronologia metodológica e procedimentos éticos

A presente investigação teve início em setembro de 2024 com a definição do problema de investigação, a delimitação do campo de estudo, a formulação da questão

central e dos objetivos gerais e específicos. Este primeiro passo constituiu-se como um exercício de reflexão aprofundada sobre os desafios da inclusão escolar de crianças migrantes nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira (RAM), sustentada numa base teórica sólida.

Seguiu-se a definição da metodologia, estruturada numa abordagem mista, mas com predominância qualitativa, ancorada num estudo de caso. A estratégia metodológica integrou entrevistas semiestruturadas, entrevistas com grupo focal, inquéritos online e análise documental, instrumentos que, por se revelarem complementares, mostraram-se como os mais eficazes na compreensão de um fenómeno tão complexo quanto a inclusão de crianças migrantes e os mais favoráveis à solidez da análise.

Em maio de 2025, foram iniciados os procedimentos ético-legais, através do envio do pedido de parecer ao Encarregado da Proteção de Dados da Universidade da Madeira, em conformidade com o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD), no reconhecimento de que a proteção dos dados pessoais constitui um direito fundamental na União Europeia, em conformidade com a Diretiva (EU) 2016/680 (Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia, 2016). Em junho do mesmo ano, foi submetido o pedido à Comissão de Ética da mesma instituição (CEUMa), em cumprimento de todas as exigências formais e documentais inerentes ao processo. Importa destacar que a professora orientadora, embora na qualidade de presidente da CEUMa, não participou na deliberação do parecer emanado, em respeito aos princípios de imparcialidade e integridade científica.

Ainda em maio de 2025, foi solicitada à Direção Regional de Educação (DRE) a autorização para a recolha de dados em ambiente escolar. Após a devida aprovação, estabeleceram-se, em julho de 2025, os primeiros contactos com as instituições envolvidas na recolha de dados, nos quais foram apresentados os objetivos do estudo, a relevância da participação e as garantias éticas subjacentes. Entre estas, destaca-se o princípio do anonimato, entendido como mecanismo de proteção dos(as) “participantes ao garantir a não identificação pública do registo dos dados de identidade” (Rodrigues, 2023b, p. 130), a confidencialidade das informações prestadas e o carácter voluntário da participação (Rodrigues, 2023b; Tuckman & Harper, 2012).

No decurso de julho de 2025, realizaram-se as entrevistas semiestruturadas, posteriormente transcritas com recurso à ferramenta de transcrição TurboScribe e analisadas. Ainda assim, face à resistência de algumas instituições escolares em participar na investigação, foi solicitado, no mesmo mês, um aditamento à autorização concedida

pela DRE, com a inclusão de sete novas escolas à lista inicial. Paralelamente, foram encetados contactos com a SRECT, com o fim de agendar uma entrevista semiestruturada a um(a) representante institucional. Contudo, as alterações na estrutura organizacional inviabilizaram a sua concretização. Como alternativa, foi solicitada a colaboração da DRE, visando a prossecução do objetivo previamente estabelecido.

Em simultâneo, iniciou-se a recolha documental dos Projetos Educativos de Escola, bem como dos Planos Anuais de Atividades, labor que se prolongou pelos meses de julho, agosto e setembro de 2025.

Para além das plataformas utilizadas para a recolha e gestão de dados, recorreu-se igualmente a ferramentas digitais de apoio visual, nomeadamente Canva, ChatGPT e Napkin. Estas ferramentas foram utilizadas exclusivamente para a criação de esquemas, mapas conceituais e representações gráficas de síntese, com o objetivo de apoiar a organização e a comunicação dos resultados, sem qualquer interferência nos procedimentos de análise.

Perante dificuldades associadas à participação na investigação, foram disseminados, por via alternativa e pela plataforma Qualtrics, inquéritos por questionário online dirigidos a diretores(as) de escola e docentes.

O recurso a esta plataforma revelou-se fundamental, pois, enquanto sistema que permite a criação de questionários personalizados, possibilitou uma recolha de dados eficiente, célere, segura e ética, em tempo real, aliada à automatização do processo. Para além disso, disponibilizou funções avançadas, que são mais do que a criação e aplicação de questionários, como a análise preliminar dos resultados, o que permitiu a exportação dos dados em diversos formatos, facilitando o seu tratamento em softwares qualitativos e quantitativos. A relevância metodológica deste instrumento de recolha e análise de dados garantiu, ainda, o anonimato dos(as) participantes e a conformidade com os princípios éticos, indispensável à credibilidade da investigação.

Desta forma, a análise destes inquéritos por questionário, realizada nos meses de setembro a outubro de 2025, culminou na elaboração de um quadro de análise de conteúdo, que consolidou a triangulação de dados.

No mês de setembro de 2025, foram agendadas e realizadas as entrevistas a grupo focal, em que participaram as crianças migrantes, o que representou um contributo essencial para compreender o fenómeno em estudo a partir das suas próprias vozes.

Em outubro foi agendada a entrevista semiestruturada a um(a) representante institucional da DRE. Todas as sessões foram transcritas e submetidas a análise de

conteúdo, sempre em respeito aos princípios éticos de autonomia e dignidade dos(as) participantes. Importa recordar, neste sentido e na perspectiva de Amado (2014), que respeitar a autonomia implica garantir que os(as) participantes compreendem os objetivos e os procedimentos da investigação, que podem escolher participar ou não e que poderão desistir em qualquer momento, sem que sejam penalizados(as).

A triangulação de dados constituiu-se como uma estratégia metodológica fundamental da investigação. O cruzamento de distintas fontes de informação, isto é, entrevista semiestruturada, entrevista a grupo focal, questionário online e documentos institucionais contribuiu substancialmente para uma compreensão mais aprofundada e contextualizada do fenómeno estudado. Esta prática consubstancia um duplo efeito, pois não só reforça a validade dos resultados como, em semelhante proporção, responde ao princípio ético da imparcialidade, ao evitar que uma perspectiva única condicione a interpretação dos dados.

Para além do cumprimento dos procedimentos formais, a dimensão ética revelou-se crucial na construção de uma abordagem respeitosa, inclusiva e sensível às vulnerabilidades dos(as) sujeitos(as) envolvidos(as). No domínio da pesquisa em ciências sociais, muito particularmente no que tange a área da educação, a figura do(a) investigador(a) depara-se com contextos organizacionais e sociais intrinsecamente dinâmicos e multifacetados. Não se trata, neste caso, de dados e teorias abstratas: “a investigação em Ciências da Educação tende a desenvolver-se em contextos humanos, organizacionais e sociais muito complexos, envolvendo, com frequência, pessoas e grupos humanos em situação de vulnerabilidade pessoal e social” (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2020). A geometria variável de uma investigação desta natureza reclama um mecanismo de orientação, uma bússola ética, que garanta não apenas o bem-estar dos(as) participantes e dos(as) informantes, mas que assegure, em concomitância, a proteção legal do(a) investigador(a) e da instituição a que se vincula (Rodrigues, 2023b). Nesta perspetiva, a presente investigação assumiu a ética como eixo transversal e reconheceu que “não há ciência sem ética nem ética sem consciência” (Rodrigues, 2023b, p. 126).

4.3. Técnicas de Recolha de Dados

Patton (2002) aponta três estratégias possíveis para extrair dados qualitativos: entrevistas aprofundadas e abertas, observação direta e documentos escritos.

No horizonte das técnicas de recolha de dados a integrar nesta dissertação, aquela que se perfila como a mais adequada é a entrevista, técnica competente na produção de “citações diretas de pessoas sobre as suas experiências, opiniões, sentimentos e conhecimentos” (Patton, 2002, p. 4) e instrumento capital para a plena inteligibilidade dos meandros da existência humana. Revela-se, aliás, enformada de uma dimensão crucial no que toca ao desvendar de informações em distintas áreas do saber.

A entrevista não se cinge, assim, à mera permuta de informações: expande-se à proporção de um convénio multiforme permeado por pressupostos intrínsecos à condição humana. Estes pressupostos abrangem o emaranhado labiríntico de emoções, pensamentos e mundividências interpessoais que infundem o vínculo instituído entre entrevistador e entrevistado, ou informante (Amado, 2014).

Um dos objetivos primordiais deste meio de recolha de dados encontra-se cinzelado na capacidade de a entrevista revelar uma abordagem analítica sobre o sentido que os atores conferem às suas práticas “e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.193, citado por Amado, 2014).

Segundo deMarais (2003, p. 54), a entrevista define-se como “processo em que o pesquisador e o participante se envolvem numa conversa focada em questões relacionadas com o estudo de uma investigação”. Perante a singularidade de cada participante, torna-se lícito considerar que a experiência derivada de cada entrevista manifesta um cariz inédito ou distinto. As questões deverão ser formuladas de modo que se possam ajustar à peculiaridade de cada entrevista e, concomitantemente, incitar os participantes à expressão dos seus pensamentos, opiniões, perspetivas e descrições sobre uma dada experiência (deMarais, 2003).

Merriam (2009) sustenta que a forma mais comum de entrevista qualitativa é o encontro pessoal, no qual uma pessoa obtém informações diretamente de outra. Contudo, formatos coletivos ou de grupo também se poderão constituir como instrumento relevante na recolha de dados qualitativos.

A finalidade de uma entrevista é, na ótica de Patton (2002), obter informações que não poderiam ser recolhidas através da observação. Não se trata de estabelecer uma relação hierárquica entre observação e entrevista, mas de uma questão pragmática. Na verdade, “não conseguimos observar os sentimentos, pensamentos e intenções. Não conseguimos

observar comportamentos que tiveram lugar num momento prévio no tempo” (Patton, 2002, p. 341).

O propósito capital de uma entrevista é permitir adentrar a perspetiva do outro, sob a premissa de que essa visão não só é cognoscível e significativa, mas, igualmente, passível de se tornar explícita. “Entrevistamos para descobrir o que está na mente dos outros, para recolher as suas histórias” (Patton, 2002, p. 341). Merriam (2009) enfatiza, a propósito, que as entrevistas podem ser recolhidas de um grande número de pessoas, o que permite abranger uma vasta gama de ideias.

"Em resumo, a decisão de usar a entrevista como principal método de recolha de dados deve basear-se no tipo de informação necessária e se a entrevista é a melhor maneira de obtê-la” (Merriam, 2009, p. 88).

4.3.1. O questionário

O conceito de questionário, conforme o entendimento de Gil (2008, p. 121), corresponde a uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” Na sua essência, deve refletir, em questões predeterminadas, os objetivos fundamentais da pesquisa e permitir recolher os dados necessários à caracterização da população estudada ou para a validação das hipóteses formuladas durante o período de planificação (Gil, 2008).

A definição das questões integrantes do questionário define-se como um procedimento técnico minucioso: em primeiro lugar, deve revelar eficácia na comprovação dos objetivos; a forma e conteúdo das questões não deve ser negligenciada, sob a condição de comprometer a validade das informações ou de admitir a introdução de vieses. Em terceira instância, deve atribuir-se particular cuidado não apenas ao número de questões a apresentar, mas, também, à ordenação. Um questionário demasiado longo, ou com uma apresentação precariamente organizada poderá redundar na desmotivação, fadiga e, por consequência, a respostas pouco ilustrativas o que, em última análise, compromete seriamente os resultados da pesquisa. Não menos relevante, ainda, é a exigência de uma testagem prévia, crucial para a identificação e correção de imprecisões na formulação das questões, na clareza das instruções comunicadas, na adequação das alternativas, ou, ainda, na estrutura geral (Gil, 2008).

Há um acumular de conveniências e proveitos subjacentes à utilização desta técnica de recolha de dados: permite alcançar um quantitativo superior de informantes, independentemente da sua distribuição geográfica, pois não demanda a presença física do investigador. Tal não será, porém, o caso da presente dissertação. Outro aspeto relevante refere-se com os reduzidos custos financeiros que acarreta e com a facilidade em garantir o anonimato. Possibilita, ainda, que os(as) informantes respondam no momento que lhes seja mais propício e não os(as) expõe aos condicionamentos eventuais suscitados por opiniões ou “aspetos pessoais do entrevistado” (Gil, 2008, p. 122).

Sob um ângulo inverso, a realização de um questionário evoca algumas vulnerabilidades, das quais poderão ser destacadas a exclusão de informantes com reduzidas competências na escrita e na leitura; a impossibilidade de assistir o(a) informante quando as questões ou instruções não são absolutamente inteligíveis; poderá, ainda, nalguns casos, implicar a ignorância das circunstâncias em que foi respondido; não pressupõe o seu total preenchimento; compreende uma soma abreviada de perguntas, visto que a taxa de respostas se afigura, amiudadas vezes, inversamente proporcional à extensão do questionário; a objetividade é um derradeiro ponto aventado, na medida em que as questões poderão representar significados distintos de informante para informante (Gil, 2008).

No que se refere à forma, é possível categorizar as questões segundo três modalidades: abertas, fechadas e dependentes (Gil, 2008). A decisão de recorrer a questões abertas implica que os(as) informantes providenciem as suas próprias respostas, isto é, com ampla liberdade para formularem a sua resposta: “open-ended questions allow respondents to answer in a relatively unconstrained way, either writing or typing a response” (Maruyama & Ryan, 2014).

A adoção desta categoria deverá ter, em linha de conta, a possibilidade de os(as) informantes transmitirem as diversas nuances das suas atitudes, ao invés de os(as) limitar à escolha de uma de várias afirmações, hipoteticamente insatisfatórias. Estas respostas poderão, assim, mostrar-se mais representativas da complexidade essencial à visão dos(as) informantes. No entanto, a fim de prevenir a apresentação de respostas pouco claras, vagas ou ambíguas, o(a) investigador(a) deverá clarificar a natureza da informação a ser recolhida. Uma das dificuldades inerentes a esta modalidade relaciona-se com a codificação de respostas, pois, na sua maioria, “open-ended responses are frequently contradictory, incomprehensible, or irrelevant, and a significant portion usually defy all efforts at meaningful categorization” (Maruyama & Ryan, 2014, p. 176).

No que tange as respostas fechadas, categoria privilegiada no quadro desta dissertação, “pede-se aos respondentes para que escolham uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista. São as mais comumente utilizadas, porque conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas” (Gil, 2008, p. 123). Marconi & Lakatos (2002) acrescentam, ainda, que esta técnica apresenta potencialidades de uma exploração em profundidade equivalentes àquelas determinadas pelo questionário aberto.

A terceira categoria prevê a existência de questões aplicáveis ou adequadas a apenas alguns/algumas informantes: “por exemplo, só é conveniente perguntar acerca da opinião acerca do atendimento numa unidade de saúde se a pessoa tiver informado que foi atendida na respectiva unidade” (Gil, 2008, p. 123).

Não é possível caracterizar a forma das questões sem abordar, adicionalmente, o seu conteúdo. Neste aspeto, as perguntas podem reportar-se a factos, pensamentos, expectativas, sentimentos, crenças, atitudes e comportamentos (Maruyama & Ryan, 2014).

4.3.2. A entrevista semiestruturada

Para além da aplicação de inquéritos de perguntas fechadas recorrer-se-á, de forma complementar, à realização de entrevistas semiestruturadas. Estas destinam-se a:

- Um(a) responsável pela tutela da educação;
- Docentes titulares de turma;
- Diretores(as) dos estabelecimentos de ensino selecionados.

Através de um guião convenientemente estruturado, torna-se possível obter informações mais detalhadas sobre o processo de inclusão das crianças migrantes, na perspetiva diversa de quem detém responsabilidade nesse âmbito.

Este é um modo de explorar a perspetiva das entidades responsáveis por políticas públicas e ações específicas implementadas em contexto educativo. Decorre, desta técnica de recolha, uma visão abrangente sobre medidas e estratégias, bem como a identificação de boas práticas, para além de um entendimento mais aprofundado dos desafios e oportunidades.

À *praxis* que preside à prossecução de uma entrevista semiestruturada ou semidiretiva, subjaz a delineação de um plano, um guião, um suporte, em que seja registado, em conformidade com a lógica do entrevistador, o fulcro do que se pretende alcançar ou obter

(Manzini, 1991). Tal procedimento não obsta, todavia, que ao informante ou entrevistado seja concedida liberdade de resposta (Amado, 2014).

Enquanto meio de recolha de dados, a entrevista semiestruturada obedece a três princípios (Amado, 2014):

- a) Deve constituir-se como o meio de recolha de informação privilegiado e alinhar-se diretamente com os objetivos da investigação;
- b) Deve assumir-se como recurso efetivo num cenário de testagem ou sugestão de hipóteses, ou como recurso na exploração e identificação de variáveis e relações;
- c) A sua utilização deve associar-se a outros métodos.

A condução deste tipo de entrevistas requisita a tomada de atenção perante um conjunto de aspetos influentes não só no que à obtenção de informação concerne, mas, em igual proporção, no que se refere à garantia de validade. Neste ponto, é de realçar que a entrevista não deve admitir imprevisto: deve ser objeto de cuidada preparação, fase que não deverá ser negligenciada nem a seleção das pessoas a entrevistar, nem a estruturação de um guião de entrevista em blocos temáticos nem, ainda, a definição de objetivos (os objetivos decompõem-se em gerais e específicos). Neste cômputo, o primeiro bloco é o da apresentação e nele deverá constar a explicitação dos objetivos do entrevistador, a atribuição, ao entrevistado, do papel de colaborador, a garantia do anonimato das informações, a explicitação de todo o procedimento e, por último, a disponibilização para o esclarecimento de dúvidas. Os restantes blocos servirão o propósito de orientar a entrevista rumo às temáticas que interessem abordar.

Um dos aspetos fundamentais a ter em conta aquando da preparação de uma entrevista semiestruturada é, claramente, a natureza das questões a colocar. É aconselhável que estas apresentem as seguintes características:

- Ser abertas, o que pressupõe que o entrevistado responda nos seus termos, sem qualquer tipo de imposição. As perguntas que impliquem uma resposta ambígua também deverão ser evitadas;
- Ser singulares, isto é, que contenham uma única ideia, o que previne a confusão no entrevistado;
- Ser claras: recorrer a uma linguagem acessível ao interlocutor, com termos que se enquadrem no seu contexto referencial;
- Ser neutras, sem formulações judicativas no que se refere ao conteúdo expresso pelo entrevistado.

A formulação de perguntas segue, ainda, uma conformação adequada, no que ao desenvolvimento da entrevista diz respeito. Assim, o momento inicial deve abordar experiências próximas, de modo a reduzir a formalidade do processo. Numa segunda fase, é aconselhável a colocação de questões de pendor mais fático do que opinativo e então, numa fase intermédia ou final, abordar as questões específicas, alusivas a opiniões, interpretações ou emoções (Amado, 2014).

4.3.3. A entrevista a grupo focal

A técnica do grupo focal, enquanto método de entrevista, demarca-se por transcender a interação individual e concentrar-se numa dinâmica coletiva. Na perspetiva de Bryman (2012), esta abordagem, que usualmente envolve mais de quatro participantes, configura-se essencialmente como uma entrevista grupal, na qual um tema específico é explorado em profundidade. O mesmo autor sublinha que, no âmago desta técnica assenta o interesse do investigador em apreender a forma com os indivíduos, na qualidade de membros de um grupo, dialogam e constroem conjuntamente uma compreensão sobre um determinado assunto. “Noutras palavras, com um grupo focal, o investigador estará interessado em coisas tais como a forma como as pessoas reagem às perspetivas umas das outras e constroem uma visão a partir da interação que ocorre dentro do grupo” (Bryman, 2012, p. 501).

O grupo focal fundamenta-se, portanto, num processo colaborativo de construção de significados, através da convergência de dois elementos díspares: a entrevista de grupo, que promove a discussão de um dado tema entre várias pessoas e a entrevista focalizada, na qual os participantes são selecionados com base numa experiência ou traço comum. A função primordial do moderador ou facilitador é crucial, na medida em que lhe é atribuída a incumbência de proporcionar um ambiente informal, favorável à livre expressão das opiniões e perspetivas dos participantes.

Esta técnica revela-se particularmente eficaz ao permitir que os participantes sondeem as razões que subjazem às opiniões veiculadas por outros. Impõe-se, desta forma, como estratégia relevante na obtenção de diversos e abundantes pontos de vista sobre um tema específico. Além disso, é concedida, aos participantes, a oportunidade de destacar questões proeminentes, o que conduz, necessariamente, à amplificação do escopo da discussão.

Silverman (2017) concebe o processo de recolha de dados qualitativos por meio de grupo focal da seguinte forma: inicialmente, recruta-se um reduzido grupo de pessoas,

tipicamente constituído por entre seis a oito, que partilhem uma característica significativa. Em seguida, promove-se uma discussão informal, orientada por um guião de questões e, ocasionalmente, complementada por material de estímulo visual ou outro. O moderador, ao invés de questionar diretamente cada um dos participantes, fomenta a interação grupal, procedimento que estimula o debate coletivo. Os grupos focais poderão ser realizados de forma recorrente e as discussões são gravadas, transcritas e analisadas em conformidade com técnicas de análise de conteúdo ou temática.

Gaskell (2003) assinala que o grupo focal extravasa a mera recolha de dados, o que lhe permite evoluir para uma dimensão em que é promovida a construção de conhecimento. Este processo de interação social mediada emerge como um espaço propenso à livre expressão e debate de ideias, procedimento conducente à proliferação de reflexões que dificilmente emergiriam num contexto de entrevista individual.

O grupo focal assume-se, deste modo, como oportunidade singular para observar a dinâmica social em ação, a que se associa uma visão direta das atitudes, das variações e das lideranças de opinião, além de permitir interpretações das relações de poder, das normas sociais e dos mecanismos de influência que perpassam as interações grupais.

Neste contexto, o moderador arroga-se a responsabilidade de guiar as interações e, simultaneamente, assegurar o direito de expressão a cada um dos participantes, sempre alinhado com os princípios e valores de idoneidade, neutralidade e imparcialidade. Em consonância, a sua participação deverá ser mínima, sem interferências na dinâmica grupal ou imposição das próprias convicções.

4.3.4. A análise documental

A triangulação metodológica, estratégia fundamental e intrínseca aos estudos de caso, deve alicerçar-se no recurso a documentos que, sujeitos ao confronto e corroboração com dados provenientes de outros instrumentos de recolha de dados, como a entrevista semiestruturada e a aplicação de inquéritos com perguntas fechadas, abrem espaço a uma validação cruzada das informações, o que redundará, natural e necessariamente, num acréscimo da credibilidade conferida aos resultados da investigação. A utilização de múltiplas fontes de informação para investigar o mesmo fenómeno incrementa consideravelmente a confiabilidade das conclusões (Yin, 2003).

Que objetivos subjazem, pois, à escolha da análise documental como uma das metodologias privilegiadas de recolha de dados desta investigação? A primeira justificação poderá ser encontrada em Bardin (1977), que reconhece, como prerrogativa

essencial deste método de recolha, o favorecimento do acesso à informação, por meio da manipulação, de uma ação transformadora dos dados, de modo a amplificar ou maximizar a quantificação e pertinência da informação recolhida:

A análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo) (Bardin, 1977, pp. 44-45).

Esta abordagem metodológica emerge, por conseguinte, como catalisador para o descerramento de novas perspectivas, novos itinerários de investigação, o que prenuncia que, “se uma prova documental for contraditória em vez de corroborante, você precisa perseguir o problema investigando mais profundamente o tópico” (Yin, 2003, p. 114).

Outro dos argumentos que legitimam a opção pela análise documental repousa na perspectiva de Atkinson & Hammersley (1994), que enquadram os documentos oficiais (como os que serão objeto de análise) numa categoria que extravasa e supera a sua definição como recursos, “produtos sociais” (Atkinson & Hammersley, 1994, p. 153), a que subjaz uma intrincada teia de interpretações e interações (Atkinson & Hammersley, 1994).

Deste modo, a triangulação de dados com recurso a novas fontes de evidência reforça as garantias de validade e confiabilidade da investigação, ao facilitar o “desenvolvimento de linhas convergentes de atuação” (Yin, 2003, p. 126).

Além da realização de entrevistas semiestruturadas e da aplicação de questionários com perguntas fechadas, propõe-se a análise de determinados documentos estruturantes das instituições escolares seleccionadas, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola e o Plano Anual de Atividades.

A seleção de tais documentos para análise sustenta-se na premissa de que representam os marcos normativos e operacionais das escolas e revelam as suas intenções e ações relativamente à inclusão.

Ao analisar o Projeto Educativo de Escola, objetiva-se identificar a visão da escola sobre a diversidade e a inclusão, bem como as metas e estratégias definidas para corresponder às necessidades das crianças migrantes.

Por sua vez, o Plano Anual de Escola permite verificar a materialização de tais intenções nas atividades da escola, através da identificação de ações concretas implementadas para promover a inclusão.

O cruzamento da análise documental com as entrevistas e os inquéritos permite aceder a uma compreensão mais profunda das práticas inclusivas em vigor e execução nas escolas.

Ainda que a análise documental, por si, se revele insuficiente para apreender e compreender a complexidade da inclusão escolar, pode, não obstante, apresentar uma visão mais estruturada das práticas, enquanto as entrevistas e inquéritos permitem aceder às perceções e experiências dos(as) informantes. A triangulação destes dados assume-se crucial na construção de um quadro mais amplo e preciso da realidade escolar.

4.4. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados

Merriam (2009) define a análise e interpretação de dados como a arte de dar sentido aos dados. Esta tarefa, embora impregnada de alguma complexidade, pode limitar-se à organização metódica do material por meio da redação de um relato narrativo das descobertas apuradas.

Já Amado (2014, p. 299), considera que “a questão da análise de dados é central na investigação. Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los”.

Estas considerações, neste contexto, pretendem exercer a função de exórdio quanto à eleição de uma técnica de análise de dados. Assim sendo, refira-se que a análise de conteúdo assoma como a técnica mais adequada no que concerne à concretização dos objetivos desta investigação.

Deste modo, após a recolha de dados, surge a necessidade de organizar a informação obtida. As entrevistas, transcritas rigorosa e meteticulosamente, são acompanhadas de notas destinadas a elucidar a fonte e a natureza de cada elemento. Uma síntese do conteúdo favorece o labor do pesquisador, ao permitir a sua consciente orientação no processo de análise e de interpretação, guiado pelas suas questões e hipóteses (Laville e Dionne, 1999).

Ainda que organizado, o conjunto de dados não se mostra suficientemente revelador: a fim de lograr um nível mais aprofundado de compreensão e entendimento, é exigível que se empreenda um estudo minucioso, com constância bastante para que se possa operar a desconstrução, o desmontar da estrutura e dos elementos do conteúdo, a fim de se apurar as características essenciais e uma ampla significação (Laville e Dionne, 1999).

4.4.1. A análise de conteúdo

A análise de conteúdo tem, ao longo da sua história, evidenciado um caráter dinâmico, ilustrado por um trajeto de evolução contínua, que a transporta de uma dimensão predominantemente descritiva e quantitativa para uma grandeza de ordem mais interpretativa e inferencial.

Assim, a análise de conteúdo, pode, à luz de Berelson (1952, citado por Krippendorff, 1990, p. 29), ser entendida como uma técnica documental que visa organizar, numa série de categorias de significação, o conteúdo resultante dos mais diversos tipos de comunicação. Propõe-se descrever, de uma maneira explícita, direta e sistemática, esses conteúdos e foca-se mais nas denotações, ou seja, no significado primeiro e imediato, do que nas conotações. Ainda que partilhe do entendimento de Berelson acerca da análise de conteúdo, Cartwright (1953, citado por Vala, 1986), expande as fronteiras do conceito, ao conceder-lhe uma dimensão iminentemente simbólica. O facto de esta definição repousar numa dicotomia limitante constitui uma das críticas de Krippendorff (1990) à definição de Berelson (1952, citado por Krippendorff, 1990), na medida em que esta se cinge ao que é manifesto, diretamente comunicado, apenas para facilitar a sua fiabilidade e replicabilidade. Repudia, portanto, a emergência de um significado latente: “Note-se ainda que enquanto Cartwright e Berelson falam na sua definição em *conteúdo manifesto*, Krippendorff fala em *inferência*. Esta distinção tem subjacente orientações metodológicas bem diferentes e é um dos polos de discussões críticas sobre a análise de conteúdo” (Vala, 1986, p. 103).

No entanto, a reconfiguração concetual de que é objeto a análise de conteúdo e que a aproxima de uma leitura consentânea com aquela vigente nos tempos hodiernos é postulada por Osgood (1959, citado por Vala, 1986), que alforria a análise de conteúdo do cárcere ditado pelo que é manifesto e imediatamente apercebido. Assim se concede espaço a um alargamento para o que pode ser inferido, “em busca de um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado” (Amado, 2014, p. 303).

Com Krippendorff, a análise de conteúdo parece lograr a derradeira libertação, enquanto procura do significado simbólico da mensagem veiculada: “Siempre sera posible contemplar los datos desde múltiples perspectivas, en especial si son de naturaleza simbólica” (Krippendorff, 1990, p. 30). Ainda assim, se alguma questão perdurasse, a este propósito, tais dúvidas são prontamente sanadas: “El análisis de contenido es una

técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1990, p. 30).

O entendimento de que a análise de conteúdo se traduz numa busca ou desvelamento de significados não desvendáveis no imediato é ilustrado pela aproximação do analista ao arqueólogo, que se ocupa de vestígios, que “são a manifestação de estados, de dados, de fenómenos” (Bardin, 1977, p. 39). Compreenda-se que esta formulação metafórica serve a função ilustrativa da análise de conteúdo como “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p. 38), com o escopo de inferir conhecimentos sobre as condições de produção e/ou de receção, com recurso a indicadores de natureza qualitativa e/ou quantitativa (Bardin, 1977).

Esta operacionalidade aparentemente antitética, mobilizadora de dados qualitativos e quantitativos surge, na perspectiva de Weber (1990), como um dos argumentos que sustentam a opção pela análise de conteúdo, em detrimento de outras técnicas de análise. Weber (1990) acrescenta, a esta listagem de conveniências, a oportunidade de operar diretamente sobre as comunicações humanas; a possibilidade de acumular indicadores culturais simultaneamente confiáveis e perenes e que poderão mostrar-se úteis para caracterizar, quantitativamente, as relações estabelecidas no quadro das mudanças económicas, sociais, políticas e culturais. Uma derradeira conveniência que a análise de conteúdo aporta, em conformidade com Weber (1990) relaciona-se com o seu carácter pouco intrusivo, ou seja, não interfere no processo comunicativo, seja no que concerne à produção, seja no capítulo da receção e evita, desse modo, um certo viés do observador.

Amado (2014) sintetiza, como um dos atributos mais relevantes da análise de conteúdo, a sua capacidade de oferecer uma representação fiável e objetiva dos conteúdos da mensagem, condição fundamental para a apreensão do seu significado pleno, assente na codificação e classificação. Tais predicados justificam a sua versatilidade e adaptabilidade a um profuso conjunto de documentos, “muito especialmente sobre aqueles que traduzem visões subjetivas do mundo, de modo que o investigador possa “assumir” o papel do ator e ver o mundo no lugar dele, como propõe a investigação de cariz interacionista e fenomenológico” (Amado, 2014, p.305).

Esta perspectiva converge com a abordagem de Mayring (2004) às conveniências inerentes à análise de conteúdo. Em razão do seu carácter sistemático e natural, assente na observância de modelos sequenciais definidos, esta metodologia “renders the procedure

transparent, intelligible, easy to learn and readily transferable to new research questions” (Mayring, 2004, p. 269). Além disso, o sistema de categorias em que se respalda a análise, é continuamente revisto e adaptado, de forma flexível, ao material.

4.4.2. Triangulação de dados

Uma pesquisa de natureza qualitativa traz sempre consigo um determinado grau de incerteza, precisamente porque, no seu âmago, reside a tentativa de apreender a riqueza e a complexidade da experiência humana. Este tipo de pesquisa, como afirma Santos et al. (2020, p. 656), “decorre sobre o conjunto de sentidos, valores, crenças e comportamentos sociais que não seriam passíveis de quantificação”, e, por esse motivo, intrinsecamente permeada pela subjetividade. Este traço, cerne da sua identidade concetual, coloca-a numa posição de permanente questionamento, precisamente por não recorrer aos critérios tradicionalmente utilizados na pesquisa quantitativa (Santos et al., 2020).

A busca pela validação e robustez dos resultados da pesquisa qualitativa não se fundamenta na instrumentalização quantificável nem na análise de parâmetros estatísticos. Sustentam-se, ao invés, num conjunto de estratégias metodológicas que visam garantir a transparência da investigação, a credibilidade dos dados e a coerência entre a planificação e a concretização da metodologia adotada, como imperativo ético indissociável de qualquer investigação científica (Noble & Smith, 2015). A triangulação de dados assume-se como uma destas estratégias.

De acordo com Denzin (2009, p. 301), a triangulação de dados envolve “varieties of data, investigators and theories, as well as methodologies”. Esta definição concebe, ainda, quatro categorias principais de triangulação:

- de dados (uso de múltiplas fontes de dados sobre o mesmo fenómeno);
- de investigadores (uso de múltiplos investigadores ou de observadores independentes);
- teórica (uso de múltiplas perspetivas teóricas);
- metodológica (uso de diferentes métodos ou técnicas).

Nas suas linhas fundamentais, a triangulação de dados concentra-se na combinação de diferentes fontes de informação, com recurso à análise em múltiplos contextos espaciais, temporais e por diversos participantes; a triangulação de investigadores pressupõe a participação de vários observadores ou entrevistadores, o que contribui para o controlo do intrínseco a cada investigador individual; a triangulação

teórica implica a adoção de distintas perspectivas conceituais ou hipóteses e, deste modo, a análise do fenómeno sob diferentes enquadramentos teóricos, para que assim se avalie a utilidade e amplitude explicativa de cada abordagem. Por fim, a triangulação metodológica, que consiste na associação de diferentes métodos ou técnicas de recolha como, por exemplo, o que inclui a articulação entre métodos qualitativos e quantitativos (Flick, 2004).

Flick (2018a) argumenta que o conceito de triangulação, tal como proposto por Denzin, a posiciona como uma estratégia de validação, no quadro da investigação qualitativa, dotada de uma evidente dimensão social. O mesmo autor (2018b), contudo, amplia esta perspectiva, ao deslocar a triangulação de uma vocação confirmatória para uma abordagem reflexiva e integradora. A função confirmatória amplamente reconhecida à triangulação vê-se complementada pelo seu papel heurístico. A triangulação não se limita a confirmar ou a verificar a validade do que foi encontrado. Também gera novo conhecimento e enriquece a compreensão do fenómeno estudado (Flick, 2018b).

Uma definição mais aprofundada do conceito de triangulação inclui, portanto, researchers taking different perspectives on an issue under study or more generally in answering research questions. These perspectives can be substantiated by using several methods and/or in several theoretical approaches. Both are or should be linked. Furthermore, it refers to combining different sorts of data against the background of the theoretical perspectives that are applied to the data (Flick, 2018b, cap. 2).

A triangulação realizada através de múltiplas fontes de dados, de investigadores, de teorias ou métodos contribui largamente para a mitigação de algum ceticismo que possa afetar interpretações de um único investigador, de uma perspectiva singular ou de um único método Patton (2002). Porque indissociável da realidade social, a triangulação assume-se, também, como seu reflexo e, portanto, igualmente complexa. Esta estratégia tende, ainda, a frustrar quaisquer expectativas que possam emergir quanto à convergência de resultados: “triangulation of data sources within qualitative methods may not lead to a single, totally consistent picture” (Patton, 2002, p. 560). Esta característica, longe de se apresentar como uma limitação, poderá ser interpretada como uma mais-valia, pois permite aprofundar a compreensão da experiência humana e procurar explicações para as divergências que possam emergir, o que redundará, necessariamente, no duplice aumento da credibilidade e da riqueza interpretativa (Patton, 2002):

The fact that observational data produce different results than interview data does not mean that either or both kinds of data are “invalid”, although may be the case. More likely, it means that different kinds of data have captured different things and so the analyst attempts to understand the reasons for the differences (Patton, 2002, p. 560).

De acordo, ainda, com o pensamento de Tuzzo & Braga (2016, p. 155), a triangulação apresenta, ao investigador, “olhares múltiplos e diferentes do mesmo lugar de fala”, expressão da complexidade que permeia o mundo hodierno, constituído por múltiplos sentidos atribuídos a pessoas e eventos, pela diversidade cultural, avanços tecnológicos e coexistência de díspares sistemas sociais. Neste contexto, os fenómenos sociais não devem ser compreendidos de forma isolada: “como um fenómeno é apenas parte dos diversos fenómenos que compõem a categoria metafenómeno, eleger um *fenómeno*, um *objeto* e um *sujeito* explica e possibilita a realização da pesquisa qualitativa a partir da perspectiva do metafenómeno” (Tuzzo & Braga, 2016, p. 155). Nenhum fenómeno existe por si. Afirma-se como expressão singular de um sistema mais amplo, fundamento da própria investigação.

O presente capítulo apresenta a triangulação dos dados recolhidos junto das diferentes fontes de informação. Para a efetivação deste procedimento, o trabalho analítico foi estruturado em torno de três níveis fundamentais: nível macro (tutela); nível meso (organização e cultura escolar); e nível micro (práticas pedagógicas de docentes e vozes das crianças). A opção por esta estrutura decorre não só da estratégia metodológica adotada, como também se enquadra na própria natureza da investigação. Visa, ainda, identificar eventuais convergências e dissonâncias contingentes aos discursos, práticas e vivências. Organiza-se, portanto, de modo a refletir sobre os termos em que as políticas são formuladas (nível macro), operacionalizadas (nível meso) e experienciadas (nível micro), suporte empírico para uma análise transversal capaz de sintetizar as principais evidências encontradas.

4.4.2.1. Nível macro: políticas públicas e orientações da tutela

A análise ao nível macro incide sobre as orientações definidas pela tutela da educação, responsável não apenas pela conceção, como também pela implementação das políticas educativas no âmbito regional. Assim, a realização de uma entrevista semiestruturada à representação da DRE (REPTUT) permite identificar prioridades estratégicas, linhas de ação e pressupostos essenciais ao trabalho desenvolvido pelas

escolas no quadro da inclusão das crianças migrantes. Afirmar-se, desta forma, como um enquadramento superior suscetível de influenciar, condicionar ou possibilitar as práticas concretizadas nos níveis meso e micro.

As informações recolhidas por meio de entrevista semiestruturada à representação da DRE (REPTUT) mostram que a inclusão das crianças migrantes é identificada como uma prioridade política e pedagógica. No discurso institucional, é enfatizada a necessidade de garantir o desenvolvimento em PLNM como eixo essencial da inclusão educativa: “as crianças migrantes acabam por ter, de forma quase imediata, a questão da língua. E a língua aplica-se aqui, o Português Língua Não Materna” (REPTUT). Esta centralidade decorre do facto de a barreira linguística representar um óbice fundamental e concreto à inclusão e ao sucesso académico, potencial fonte de algumas “frustrações” e, até, de algumas “rejeições à escola” (REPTUT). A tutela concede particular relevo ao bem-estar emocional e psicológico das crianças migrantes e reconhece que, no processo de adaptação a um novo contexto social e linguístico, emerge um conjunto de desafios que em muito suplantam as aprendizagens formais e que, por tal razão, dependem de um ambiente escolar seguro e pedagógico e emocionalmente acolhedor: “daí o cuidado que estes psicólogos, as equipas multidisciplinares das escolas têm de ver também onde é que estas crianças... os problemas que possam ter e ajudar” (REPTUT).

No que concerne aos recursos, a DRE refere a existência de docentes de PLNM, psicólogos, técnicos e equipas multidisciplinares, que asseguram respostas diferenciadas, ainda que “não especificamente para crianças migrantes” (REPTUT). Além do reforço humano é, ainda, mencionada a utilização de recursos e plataformas digitais essenciais à integração das crianças migrantes e ao apoio em PLNM.

No plano das expectativas, a DRE orienta as escolas para a implementação de ambientes culturalmente responsivos, ao defender práticas de valorização das culturas de origem, das identidades e experiências das crianças migrantes e que, simultaneamente, promovam o diálogo intercultural:

“E a diversidade que daí advém e as coisas magníficas que se podem fazer. (...) . E, claro, que dá trabalho, obviamente, e que as pessoas têm de se empenhar para que todos sejam bem recebidos e tenham as respostas que todos devem ter. Mas há uma riqueza aqui muito grande que nós não podemos esquecer” (REPTUT).

A tutela revela, ainda, que os/as docentes devem investir na formação contínua, particularmente na área do PLNM, na diferenciação pedagógica, educação intercultural e gestão de sala heterogénea:

“A adesão tem vindo a crescer. Ou seja, os professores sentem necessidade porque também recebem mais alunos. (...) E acho que qualquer professor sente nos seus espaços a chegada desses mesmos alunos e temos mais diferenças nacionalidades e até étnicas. Sente-se muito” (REPTUT).

Importa referir, ainda, que esta expectativa se faz acompanhar pela existência de oferta formativa relevante, disponibilizada pela própria DRE desde 2008, inicialmente com curso de formação em PLNM e, posteriormente, com cursos, oficinas e encontros centrados na inclusão e na interculturalidade. De acordo com os dados facultados no âmbito da entrevista semiestruturada (ver anexos 1,2, e 3), entre 2019 e 2025 foram disponibilizadas pelo menos 20 ações formativas para docentes (com 328 participantes), a que se somam, desde o ano de 2020, formações específicas direcionadas para não docentes (19 cursos, com 365 participantes). No total, a oferta formativa abrangeu 599 docentes e 365 não docentes no período entre 2008 e 2025. Em 2025, a DRE acrescentou dois cursos de atualização sobre as novas portarias do PLNM, com particular foco no Nível Zero e na articulação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, com uma participação prevista de 50 docentes (REPTUT). Finalmente, o nível macro define mecanismos de avaliação e de monitorização que visam acompanhar o progresso linguístico das crianças migrantes.

Em síntese, a tutela define a barreira linguística como um desafio primordial à plena inclusão das crianças migrantes e ao seu desempenho académico. No discurso institucional, o domínio do PLNM é reconhecido como vetor basilar do processo de inclusão. A existência de oferta formativa, neste cômputo, vinca e reforça a coerência do nível macro e cria condições para a sua efetiva tradução no terreno.

Nesta tessitura de ideias, a eficácia das políticas implementadas ao nível macro encontra-se dependente da mobilização de recursos humanos especializados e de recursos materiais de mediação, para além da adesão sistemática dos/as profissionais, na prossecução de uma práxis educativa culturalmente responsiva e emocionalmente segura.

4.4.2.2. Nível meso: organização e cultura escolar

O nível meso configura um espaço em que as políticas públicas (nível macro) ganham uma dimensão real, ou seja, materializam-se por meio das decisões organizacionais, culturais e pedagógicas das escolas. A análise deste nível permite compreender de que forma as orientações da DRE são interpretadas e operacionalizadas pelas direções, pelos documentos orientadores (PEE e PAA) e pelas práticas educativas que configuram o cotidiano escolar.

A entrevista semiestruturada à direção de uma escola, os resultados dos inquéritos a diretores/as e a análise dos Projetos Educativos e dos Planos Anuais de Atividades de quinze escolas dispersas pela RAM tendem a revelar uma visão estratégica clara, mas, também, a emergência de algumas clivagens entre intencionalidade e concretização, sobretudo no que tange à operacionalização do PLNM, ao envolvimento das famílias e à valorização da diversidade cultural.

A direção escolar (DIR_01) destaca a relevância do acolhimento inicial como fator crucial na inclusão das crianças migrantes:

Porque é uma forma também deles se sentirem, no início, quando é possível, eles também se sentem melhor. Porque no início, como não falam ainda o português (...) Eles também se sentem mais acolhidos porque são capazes, nas primeiras palavras, como estão ainda a ter aquele vocabulário básico, elementar, de poderem... há sempre um menino que os acolhe (DIR_01).

Descreve, assim, práticas de receção, a explicitação de rotinas e o acompanhamento individualizado como práticas fundamentais à mitigação da ansiedade e como elemento catalisador da adaptação a um novo contexto sociocultural. Esta é uma preocupação convergente com o que a representação da tutela (nível macro) identifica como prioritário: a imprescindibilidade de criar ambientes acolhedores e culturalmente responsivos (REPTUT).

Similar perspetiva é confirmada pelos/as diretores/as que responderam aos inquéritos, ao indicar que as escolas procuram estabelecer uma relação próxima não apenas com as crianças migrantes, mas igualmente com as suas famílias, por meio de estratégias como “apresentar a escola e as rotinas de forma simples, usando imagens, pictogramas ou tradução quando possível” (*Inquérito a diretores/as*, 2026) e “a escola preocupa-se com o acolhimento e informação, onde as famílias são convidadas a conhecer o funcionamento do estabelecimento, os projetos em curso e os apoios disponíveis” (*Inquérito a diretores/as*, 2026).

Esta intencionalidade encontra-se igualmente descrita nos documentos estruturantes: a análise aos PEE e PAA revela um conjunto de escolas que se assumem como instituições que valorizam o bem-estar, o respeito e a cooperação como matriz identitária e forma de “melhorar, nas crianças e alunos, as atitudes de respeito, tolerância e responsabilidade” (Escola O, 2024) e assumem claramente a “inclusão” (Escola D, 2024; Escola E, 2022; Escola M, 2022; e a “igualdade de oportunidades através da diferenciação correspondente às características de cada um” (Escola D, 2024) como uma dimensão estratégica dos seus projetos formativos.

Além disso, alguns PAA revelaram um conjunto de atividades tendentes a aprofundar esta dimensão acolhedora, materializada através de ações de sensibilização para os direitos humanos, semanas temáticas sobre inclusão e iniciativas promotoras da convivência entre crianças, bem como dos seus “direitos e deveres” (Escola A, 2021; Escola A, 2023a; Escola A, 2023b; Escola E, 2024; Escola H, 2024; Escola I, 2024; Escola J, 2024; Escola L, 2024; Escola M, 2024), para além de abordar as “diferenças de género, etnia, língua, religião”, como instrumento de promoção “pelo respeito universal pela justiça” (Escola C, 2024). Parece, assim emergir, a nível meso, uma coerência entre o discurso institucional, o planeamento estratégico e práticas efetivas e concretas orientadas para o acolhimento de crianças migrantes.

De acordo com os inquéritos dirigidos aos/às docentes, não obstante a existência de apoio especializado, os recursos revelam-se, com frequência, insuficientes para responder, de forma plena, às necessidades das crianças migrantes. O número de crianças, a diversidade de perfis e as necessidades educativas acrescidas tornam, por conseguinte, o PLNM como uma das áreas mais exigentes do ponto de vista organizacional. Apesar dos esforços e investimentos, os recursos humanos e materiais não são suficientes para um acompanhamento linguístico individualizado:

Temos muitos meninos e muitas vezes fazemos o melhor que podemos. (...) Os problemas que nós temos na escola são muitos, cada vez mais. (...) Dentro desta panóplia, por exemplo, há meninos migrantes que têm necessidades educativas, isto não é fácil de gerir e é preciso muita, muita paciência e muito gosto pelo trabalho (DIR_01).

Os dados provenientes dos inquéritos por questionário corroboram a existência de lacunas, tanto em termos de recursos humanos como materiais:

A realidade mostra que a equipa disponível é reduzida face ao número de alunos que necessitam de acompanhamento especializado, o que dificulta uma

resposta individualizada e eficaz. Além disso, os materiais específicos de apoio, quer pedagógicos quer tecnológicos, são por vezes escassos, não permitindo criar condições adequadas de aprendizagem. Esta limitação compromete a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada criança (*Inquérito a diretores/as*, 2026).

Esta lacuna emerge, também, da interpretação dos documentos estruturantes: ainda que os PEE valorizem explicitamente a comunicação, o “estar apto a pensar de forma crítica e autónoma” (Escola A, 2021) para “ser um cidadão proativo e consciente” (Escola D, 2024), além da aquisição das competências linguísticas como eixos fulcrais no Perfil do Aluno e do “saber utilizar coisas diversas” (Escola A, 2021), como “audiovisual, língua estrangeira” (Escola A, 2021), a efetivação desta intenção depende, grandemente, dos recursos alocados. Já nos PAA, algumas atividades manifestam uma clara preocupação com o desenvolvimento linguístico associado à literacia, com iniciativas como clubes de leitura e sessões de leitura orientada (Escola A, 2021; Escola I, 2024), que objetivam “reconhecer a importância da leitura para a aprendizagem” (Escola G, 2024) e conjugam “estratégias e atividades de animação da leitura que estimulem o gosto pelo livro” (Escola K, 2022) e o apoio às crianças “na aquisição das competências básicas do 1º Ciclo, bem como de novos conhecimentos multidisciplinares” (Escola K, 2022). Ainda que positivas, estas ações tendem a beneficiar a globalidade das crianças e não correspondem diretamente às necessidades específicas de PLNМ.

Regista-se, à luz destes dados, uma tendência de alinhamento entre os níveis meso e macro, sobretudo na centralidade que o fator linguístico assume no processo de inclusão. No entanto, muito embora sejam mencionadas medidas de “suporte à aprendizagem e à inclusão (...) bem como os recursos específicos para responder às necessidades educativas de todas as crianças e alunos” (Escola M, 2022) são evidenciadas limitações organizacionais e de recursos que condicionam decisivamente a integral concretização do PLNМ como medida estruturante. Não foram encontradas, por meio da análise documental dirigida aos PEE e PAA, menções que revelem uma estruturação consistente do PLNМ ou de outras ações estruturadas de apoio linguístico diferenciado, recursos específicos para crianças migrantes nem de tempos letivos consagrados inteiramente ao apoio linguístico intensivo.

A entrevista semiestruturada à direção de uma instituição escolar permitiu identificar a valorização das culturas de origem como uma das preocupações prioritárias da instituição, fundamento de iniciativas como partilha de tradições e de narrativas de

vida. Esta preocupação encontra-se expressa em práticas pedagógicas que a sua centralidade no processo de inclusão: “o professor recorre à língua materna dele como ponto de partida para trabalhar o vocabulário português” (DIR_01).

Esta perspetiva mostra-se consentânea com a visão evidenciada pelas direções inquiridas, que referem que as escolas organizam festas, apresentações culturais, dias temáticos e atividades interculturais de expressão artística: “a escola organiza atividades interculturais, como dias temáticos, partilha de tradições e trabalhos de grupo que valorizam as diferentes culturas presentes na comunidade escolar” (*Inquérito a diretores/as*, 2026). Tais iniciativas revelam uma preocupação institucional com a valorização cultural e com a promoção do diálogo intercultural.

A triangulação com o nível micro, isto é, com os dados obtidos por meio de entrevistas a grupo focal mostra, todavia, que as crianças nem sempre experienciam estas práticas como reconhecimento real das suas culturas e referem a inexistência de atividades sobre os seus países de origem. Perante a pergunta sobre atividades da escola que abordassem as suas culturas de origem, a resposta é clara:

Investigador: Mas aqui na escola já fizeram alguma atividade sobre a Venezuela? Ou sobre o Nepal?

CR_01: Não, aqui não.

Esta evidência revela que, embora as escolas planifiquem e concretizem iniciativas de cariz intercultural, nem todas se traduzem num sentimento de pertença por parte das crianças migrantes. São identificáveis, nas entrevistas a grupo focal, marcas evidentes de um reconhecimento pouco constante:

Investigador: E aqui as pessoas não perguntam? Não sentem curiosidade como é que era a vida lá?

CR_01: Alguns perguntam.

Da mesma forma, quando questionadas sobre a existência de atividades sobre outros países, as crianças pertencentes ao Grupo Focal 1 respondem:

Investigador: E acham que a escola faz atividades sobre os outros países? Ou é só assim?

Todos: Não. Em inglês faz.

Ainda que se registre a ocorrência de atividades sobre outras culturas (em Inglês), esta resposta traz, à luz, a ausência de um projeto intercultural transversal.

Alguns PEE apresentam, ainda, um conjunto de valores humanistas e com preocupação intercultural, com especial destaque para princípios como a “responsabilidade e autonomia para o exercício de uma cidadania consciente”, o respeito,

a cooperação e a sustentabilidade, veiculados num discurso inclusivo e pluralista (Escola A, 2021). No entanto, a existência ou menção destes valores nos documentos orientadores não pressupõe, por si, a sua tradução efetiva no quotidiano escolar.

No que diz respeito ao envolvimento e à participação das famílias migrantes, as informações percebidas via entrevista semiestruturada (DIR_01) sugerem a adesão a festividades, reuniões e a eventos de cariz celebrativo:

“os pais estão convidados, por exemplo, para virem, eles fazem por exemplo trabalhos de grupo, às vezes tem a ver com culturas de alimentação, e eles depois veem qual é as tradições da doçaria, ou comerem mais característicos, depois a mãe até pode vir à escola a apresentar numa aula, fazem por exemplo a apresentação, a mãe, o pai, a família ajuda a criança a fazer uma apresentação dos pratos tradicionais da sua cultura” (DIR_01).

No que tange aos inquéritos por questionário, os/as diretores/as destacaram a abertura das escolas ao envolvimento dos/as encarregados/as de educação: “as famílias são impreterivelmente convidadas para todas as atividades realizadas na escola ou na turma” (*Inquérito a diretores/as*, 2026). Sublinham, no entanto, que a sua participação é desigual e, frequentemente, condicionada por fatores linguísticos, económicos e profissionais: “reuniões acessíveis e frequentes, sempre que possível, com recurso a tradução ou linguagem simples, para garantir a compreensão e a participação” (*Inquérito a diretores/as*, 2026). O facto de ser necessário recorrer à tradução e a linguagem simplificada indica que a participação não é igual para todas as famílias. Algumas enfrentam, pois, barreiras linguísticas que impedem a sua participação plena.

Neste âmbito, a análise dos documentos orientadores revela uma clara intencionalidade quanto à participação familiar, mormente no que se refere a festas da família, exposições (Escola A, 2023; Escola I, 2022; Escola J, 2024), ou seja, “eventos abertos à comunidade, como festas, feiras ou exposições, onde os encarregados de educação e assistentes operacionais possam interagir com professores, alunos e outros membros da equipa escolar” (Escola D, 2022). Estas atividades apresentam, porém, um carácter generalista, isto é, não são direcionadas especificamente para a comunidade migrante. E de que modo se manifesta esta evidência? Em primeiro lugar, o conjunto das atividades listadas nos PEE e, sobretudo, nos PAA sinalizam, na sua maioria, uma preocupação em “promover a interculturalidade” (Escola I, 2024;), “conhecimento do mundo, numa perspetiva de interculturalidade” (Escola B, 2022) e “promover a interculturalidade no estabelecimento de ensino” (Escola C, 2024). Estas iniciativas e

atividades dirigem-se, com frequência, à “comunidade educativa” (Escola C, 2024), ou seja, à totalidade das crianças e famílias e não a um subgrupo específico, como sejam as crianças migrantes. Apresentam-se, como exemplo claro, a “comemoração do Halloween” (Escola A, 2023), “Dia de Reis” (Escola G, 2024), “Festa da Família” (Escola A, 2023). Os documentos orientadores e, principalmente os PAA evidenciam uma intencionalidade de participação familiar, mas por via de iniciativas abertas, ou seja, eventos celebrativos sem distinção explícita para crianças migrantes. Não são identificadas estratégias específicas e estruturalmente destinadas à participação de encarregados/as de educação de crianças migrantes, nem qualquer marcação diferenciada. Emerge, portanto, uma evidência por omissão. E é esta ausência que parece fundamentar a inexistência de estratégias específicas de participação das famílias migrantes, seja por meio de estratégias específicas de participação, seja em menção expressa em tabelas de atividades, metas, ações ou indicadores. Desta forma, a participação familiar parece circunscrever-se a eventos generalistas, isto é, como iniciativas pontuais e não sistematizadas, não como política diferenciada de mobilização das famílias migrantes.

Um dos aspetos mais relevantes desta análise é o reconhecimento, pelas próprias direções, dos condicionamentos estruturais. Ainda que a existência de equipas de PLN, de apoio educativo e de técnicos especializados seja valorizada pelas direções, o quantitativo de profissionais nestas áreas revela-se insuficiente face ao incremento de crianças migrantes nas escolas.

A entrevista semiestruturada à direção de uma escola (DIR_01) evidencia a existência de limitações de natureza material e organizacional, que condicionam uma intervenção diferenciada. A direção refere que os apoios especializados ocorrem, frequentemente, no interior da sala de aula, uma vez que o/a docente “entrava lá na sala e ajudava (...) mas não é fácil” (DOC_01). E acrescenta: “não há muitas especificidades para estes casos” (DOC_01).

De modo convergente persiste, ainda, nos inquéritos, a referência a limitações de ordem material: “a equipa disponível é reduzida” (*Inquérito a diretores/as*, 2026), ou então, “os materiais específicos de apoio, quer pedagógicos quer tecnológicos, são por vezes escassos, não permitindo criar condições adequadas de aprendizagem” (*Inquérito a diretores/as*, 2026).

A análise dos documentos estruturantes retrata uma escola dinâmica, com um conjunto amplo de atividades previstas, ainda que de natureza genérica, o que poderá

constituir um entrave à capacidade de assegurar acompanhamento individualizado às crianças migrantes. É, portanto, uma escola que investe na inclusão, com uma intenção clara e valores alinhados com a tutela, mas que se depara com limitação de recursos e de operacionalização, com impacto direto no quotidiano de crianças e docentes.

4.4.2.3. Nível micro: práticas docentes e vivências das crianças migrantes

O nível micro corresponde ao espaço em que as políticas públicas e as decisões organizacionais se traduzem no quotidiano escolar. Neste horizonte torna-se perceptível, com maior nitidez, o impacto real e efetivo das medidas e orientações na vida das crianças migrantes. Este nível estrutura-se em torno de três eixos analíticos: as práticas docentes, a perceção dos/as docentes relativamente ao processo de inclusão e ao PLNM e as experiências das próprias crianças, recolhidas por meio de entrevista a grupo focal.

As entrevistas semiestruturadas direcionadas a docentes (apêndices N e P) mostram que estes/as assumem, invariavelmente, a necessidade de adequar práticas pedagógicas às especificidades das crianças migrantes. De entre as práticas mencionadas pelos/as docentes titulares de turma, constam as seguintes:

- Trabalho de grupo, cooperação e tutoria de pares (DOC_01);
- Uso de recursos visuais, imagens, pictogramas e gestos (DOC_02);
- Diferenciação pedagógica, com tarefas adaptadas ao nível linguístico e cognitivo das crianças (DOC_01);
- Estratégias de preparação da turma para acolhimento às crianças migrantes, como discussões e debates sobre apoio, empatia e respeito (DOC_02).

Estas práticas encontram eco nos dados recolhidos por meio de inquérito a docentes, em que a maioria afirma recorrer a estratégias de diferenciação pedagógica, nomeadamente recursos digitais, tradutores automáticos, jogos linguísticos e dicionários visuais. Esta tendência e necessidade de recurso a metodologias inclusivas e lúdicas evidencia uma preocupação em mitigar barreiras linguísticas e promover ambientes de aprendizagem mais acessíveis.

Esta perspetiva apresenta uma correlação com as orientações de nível macro, que reconhece a centralidade de ambientes escolares seguros e acolhedores como uma condição essencial para a adaptação emocional e psicológica das crianças migrantes (REPTUT). No nível micro é manifestado, assim, o esforço de assegurar que as crianças migrantes se sintam seguras e apoiadas, com estratégias que recorrem à tutoria de pares:

“os maiores professores são os colegas” (DOC_01), ou “os colegas são a peça fundamental. (...) Eles são os professores fundamentais para estas crianças” (DOC_01), à gestão de conflitos: “ele dizia coisas erradas ao outro (...) e no outro dia eu ralhava” (DOC_01); à mediação intercultural: “eu aprendi algumas palavras em russo para lhe poder dizer” (DOC_01); “Quando eu queria ralhar, eu ralhava em inglês” (DOC_01); “Eu escrevi palavras em russo. Eu escrevi como se dizia, porque eu tenho pessoas que conhecem o russo. O checo sabia russo. E eles sabiam. E fez. Não ficaram para trás” (DOC_01); “O russo, o pai trazia o aparelhinho do Google Translator, ponha aqui e ele traduzia” (DOC_01).

Estas práticas, no entanto, não apresentam resultados imediatos: muito embora fundamentais, exigem tempo, formação e recursos especializados.

A barreira linguística representa um dos desafios centrais no nível micro, não apenas no que diz respeito às crianças, mas, em similar medida, aos/às docentes: “Por exemplo, eu aqui recorro muito ao inglês, com dois deles, e um bocadinho ao espanhol, com uma outra aluna” (DOC_02); “E nos outros casos, eu esbarro sempre com a língua” (DOC_02). Este é, na verdade, o obstáculo mais evidente à participação plena e à aprendizagem: “Tinha uma aluna russa, com quem falava inglês, uma aluna ucraniana, com quem falava português, mas era necessário o tradutor para ucraniano. (...) Há ali uma resistência mesmo” (DOC_02); “Era um obstáculo, ela não queria mesmo compreender o português. E quando eu lhe dizia, não há mais inglês hoje, hoje só te falo em português, e ela bufava, bufava, bufava” (DOC_01).

Mesmo com o apoio em PLNM, a progressão linguística varia muito entre crianças: “se calhar o aluno ucraniano será aquele que está mais firme. Sim, escreve como escrevem, tão bem ou melhor. Mas a outra aluna ucraniana que eu tenho que está ao mesmo tempo que ele está em Portugal, não tem...” (DOC_02); o tempo disponível para apoio especializado revela-se insuficiente para responder a todas as necessidades: “Eu agora pedi para elas terem todos os dias Português Língua Não Materna, mas já me disseram que não vai ser possível” (DOC_02).

Esta perceção é confirmada pelo inquérito aos/às docentes: a maioria identifica a reduzida proficiência ou parco domínio da língua portuguesa como o maior obstáculo à inclusão escolar, conforme observável na Figura 25.

As crianças migrantes reiteram estes desafios, no grupo focal, ao relatar as suas dificuldades em Português, Estudo do Meio e Matemática, não tanto pelo conteúdo concetual, mas fundamentalmente pela dificuldade em compreender explicações rápidas

ou vocabulário académico (CR_05; CR_08; CR_10). Num dos testemunhos expressos, uma das crianças afirma: “a professora estava a explicar, mas falava muito rápido. Eu não percebia o que ela estava a dizer” (CR_05).

Outras crianças referem, ainda, sentimento de vergonha ou hesitação em solicitar ajuda, sobretudo quando a/o docente não acede de imediato ao pedido: “Quando eu estou a levantar o braço para dizer que eu não percebi, a professora não está, tipo, ela está a olhar para mim. Não está a fazer nada” (CR_09); “Às vezes eles não voltam a explicar, porque eles, a gente está a acabar a aula, e temos que fazer tudo rápido, e eles não podem voltar a explicar, às vezes” (CR_10).

Os relatos clarificam uma divergência entre, por um lado, a intencionalidade inclusiva dos/as docentes, a limitação dos recursos disponíveis e a experiência pedagógica destas crianças. O bem-estar das crianças migrantes é indissociável a esta questão. Com efeito, emerge de forma clara nas entrevistas a grupo focal. Por um lado, há relatos de crianças que se sentem felizes na escola e que valorizam os recreios e atividades desportivas. De facto, são várias as crianças que revelam sentir-se felizes: “feliz” (CR_05; CR_06; CR_07; CR_10) e que destacam os momentos prediletos do quotidiano escolar: “Futebol” (CR_05; CR_06), “Educação Física” (CR_10; CR_11). Por outro lado, há crianças que se confrontam com situações de exclusão, conflito ou discriminação: “Eles estão a me provocar, eles estão a bater-me” (CR_07); “Fazem-lhe isso porque a CR_07 é moreno/a” CR_08).

No entanto, as crianças descrevem, igualmente, experiência positivas, de apoio e acolhimento: “ajudam-me a ler e a escrever” (CR_04); “agradeço à escola por receber-me aqui” (CR_06); “obrigada aos professores e à escola por receberem-me nesta escola” (CR_08); “toda a gente me pergunta como é que se diz isso em ucraniano” (CR_09).

Do lado dos/as docentes, o inquérito manifesta uma preocupação evidente com sinais de mal-estar, como isolamento, tristeza, dificuldades de adaptação e ansiedade, como se observa na Figura 21. É identificável um alinhamento entre as perceções dos/as docentes e as experiências das crianças, o que confirma a relevância da dimensão emocional e a necessidade de respostas consistentes no contexto escolar.

No que se refere à valorização da língua materna, os inquéritos revelam, de acordo com a Figura 19, uma abertura, por parte dos/as docentes, relativamente à concretização de práticas destinadas ao reconhecimento linguístico, através de momentos de partilha de palavras, músicas ou expressões da sua língua de origem. Esta valorização, que se reveste de um carácter episódico e que carece de estrutura e sistematização, surge reforçada na

entrevista semiestruturada: “eu aprendi algumas palavras em russo para lhe poder dizer” (DOC_01); “Eu escrevi palavras em russo” (DOC_01). Ainda que percebida como relevante, não é integrada, de modo consistente, no currículo ou nas rotinas diárias. Depende, portanto, da iniciativa docente.

Na voz das crianças ecoam, por sua vez, experiências ambivalentes: por um lado, algumas crianças referem a manifestação de curiosidade, por parte dos/as colegas, em relação à sua língua e cultura de origem: “os meus amigos sempre me perguntam, qual a música que os portugueses ouvem? Eu sempre digo, reggaeton, salsa” (CR_06); “Toda a gente está perguntando, como é que diz isso em ucraniano, como é que diz aquela coisa, ou qualquer coisa disso” (CR_09). Por outro, algumas crianças revelam que raramente são questionadas sobre a sua cultura e que a escola não desenvolve iniciativas sobre o seu país de origem. Trata-se de testemunhos que legitimam a seguinte consideração: ainda que a escola preveja a realização de atividades de cariz intercultural, nomeadamente no PAA, estas nem sempre resultam na valorização direta das identidades das crianças migrantes. Daqui resulta um evidente desfasamento entre o plano institucional e a experiência quotidiana das crianças.

No que diz respeito ao envolvimento das famílias, os dados obtidos apontam para uma participação limitada, mormente no que concerne ao apoio ao estudo e às comunicações regulares com a escola. As respostas dos inquéritos mostram que a presença familiar ocorre maioritariamente em festividades e eventos escolares, conforme indicam as referências a “fotografias e vídeos” (*Inquérito a docentes*, 2026), “participação nas atividades da escola” (*Inquérito a docentes*, 2026), ou convites para “eventos escolares” (*Inquérito a docentes*, 2026). A comunicação tende a ser assegurada, sobretudo, pela escola, frequentemente com recurso a “recursos visuais e tecnológicos (...) para facilitar a comunicação e compreensão” (*Inquérito a docentes*, 2026). Esta referência sinaliza, assim, a persistência de barreiras linguísticas.

As justificações reunidas mostram que obstáculos linguísticos, uma organização horária particularmente intensa e diferenças culturais, comprometem a participação eficaz e o envolvimento familiar.

Este entendimento é consonante, em primeiro lugar, com os dados extraídos dos inquéritos: a maioria dos/as docentes indica que as famílias participam, sobretudo, em festividades, mas raramente acompanham processos pedagógicos, reuniões individuais ou ações de acompanhamento do progresso pedagógico: “Nunca utilizei, no contexto da minha atividade letiva” (*Inquérito a docentes*, 2026).

Em segundo lugar, os mesmos dados são corroborados pelas entrevistas com grupo focal. A maioria das crianças ouvidas refere que os/as encarregados/as de educação se deslocam à escola “só para as reuniões e para pagar a alimentação” (CR_06) e para “festas” (CR_07). Não são referidas práticas de apoio ao estudo nem momentos frequentes de comunicação entre escola e família.

Estes dados indiciam que, embora as escolas procurem mobilizar as famílias, este investimento depara-se com barreiras estruturais que dificultam uma cooperação educativa sistemática, o que se refletirá, inevitavelmente, no sucesso académico das crianças migrantes.

O cruzamento dos dados oriundos da tutela, dos documentos institucionais, das práticas pedagógicas e dos testemunhos das crianças migrantes indica que a sua experiência escolar resulta da articulação entre uma intencionalidade inclusiva, um conjunto diversificado de práticas pedagógicas e desafios estruturais que influenciam as suas vivências.

Na perspetiva institucional, os PEE e PAA revelam uma intencionalidade inclusiva, ao valorizar princípios como “atitudes de respeito, tolerância e responsabilidade” (Escola K, 2022), ou o “respeito pela diferença e a inclusão, cidadania ativa, autonomia, tolerância” (Escola C, 2024).

Estas orientações são reiteradas nas respostas dos/as diretores/as, que destacam a organização, pela escola, de “actividades interculturais, como dias temáticos, partilha de tradições e trabalhos de grupo que valorizam as diferentes culturas presentes na comunidade escolar” (*Inquérito a diretores/as*, 2026). Assim, ao nível da tutela, há um quadro declarativo que pretende fomentar a valorização cultural e a inclusão.

4.4.2.4. Convergências e divergências entre os níveis macro, meso e micro.

A triangulação dos dados recolhidos nos níveis macro (tutela), meso (direções e documentos orientadores) e micro (docentes e crianças) permite identificar um conjunto de pontos de convergência e de divergência essenciais para a compreensão do modo como as políticas públicas, as decisões organizacionais e as práticas pedagógicas se articulam no processo de inclusão das crianças migrantes no sistema educativo da RAM.

Assim, no que toca aos dados consonantes, poder-se-á afirmar que a inclusão emerge, nos três níveis analíticos, como um princípio orientador comum. A tutela (REPTUT) define a inclusão como prioridade central. Similar orientação é seguida pelas direções, com referência a práticas de acolhimento e criação de ambientes seguros

(DIR_01). Esta é, igualmente, uma missão reivindicada pelos/as docentes, que procuram garantir que todas as crianças se sintam integradas e incluídas (DOC_01). A convergência é clara e permite que se considere a inclusão como um valor transversal.

O papel significativo do PLNM é reconhecido, também, nesta tríade analítica. A tutela menciona a importância do desenvolvimento linguístico como condição primordial do processo inclusivo. Esta visão é partilhada tanto pelas direções como pelos/as docentes entrevistados/as e inquiridos/as, que determinam, como dificuldade maior, o domínio da língua portuguesa.

A importância dos ambientes afetivos e do bem-estar emocional é destacada tanto pela tutela como pelas direções, que a definem como um valor essencial à inclusão. O reconhecimento e identificação de sinais de mal-estar ou inquietação nas crianças migrantes justifica, em conformidade com os/as docentes, uma intervenção consistente. Tais dados encontram-se alinhados com os testemunhos das crianças.

A insuficiência de recursos é outra perceção transversal aos três níveis analisados. Em primeiro lugar, há o reconhecimento, por parte da tutela, da necessidade de reforço de meios humanos, nomeadamente no que concerne a técnicos e docentes especializados:

O papel do assistente social é muito importante nas escolas. Têm o psicólogo, têm as terapeutas das mais variadas áreas, mas o assistente social. Porque estes miúdos, quando chegam, precisam de apoio na integração, mas também da integração das famílias. E aí, se calhar, podíamos ir mais além no apoio que damos (REPTUT).

Ou, então:

O ideal seria ainda termos mais ajudas aqui, por exemplo, da parte social. Se nós tivéssemos nas nossas escolas, nós no primeiro ciclo não temos um psicólogo para cada escola. Temos psicólogos que repartem escolas. Não temos assistentes sociais ligados à educação. Não temos todos os serviços (REPTUT).

Esta perspetiva encontra, ainda, consenso na perceção expressa pelas direções, que realçam a existência de limitações no quadro dos recursos humanos e materiais: “A realidade mostra que a equipa disponível é reduzida face ao número de alunos que necessitam de acompanhamento especializado, o que dificulta uma resposta individualizada e eficaz” (*Inquérito a diretores/as*, 2026). e, também, na perspetiva transmitida pelos/as docentes: “os recursos atuais são uma base importante, porém considero que ainda não chegam para garantir uma inclusão plena. A vontade da

comunidade educativa é enorme, mas escasseiam meios (estruturais e humanos) mais consistentes” (*Inquérito a docentes*, 2026).

Esta limitação emerge, ainda, ao nível dos grupos focais: “às vezes eles não voltam a explicar, porque eles, a gente está a acabar a aula, e temos que fazer tudo rápido, e eles não podem voltar a explicar, às vezes” (CR_10).

Não obstante os pontos convergentes identificados, a triangulação de dados revela a emergência de clivagens entre a intencionalidade patente no discurso institucional (níveis macro e meso) e a realidade efetiva vivida no quotidiano escolar (nível micro). No âmbito institucional, a valorização da diversidade e o reconhecimento da relevância outorgada à inclusão é um eixo fortemente afirmado: por um lado, a representação da DRE (REPTUT) reforça a importância da criação de ambientes culturalmente responsivos; no quadro dos documentos orientadores, a interculturalidade surge como valor identitário, ou seja, aparece como elemento indissociável da identidade institucional e não como iniciativa de cariz pontual.

A dissonância torna-se inteligível ao analisar o nível micro. Na verdade, os relatos recolhidos em grupo focal (crianças migrantes) afirmam a inexistência de atividades que abordem as suas culturas de origem: “não, aqui não” (CR_01). Esta evidência é complementada menções ao reduzido interesse que as mesmas suscitam junto dos/as restantes colegas: “alguns perguntam” (CR_01). Clarifica-se, deste modo, um nítido desfasamento entre o âmbito institucional e as experiências quotidianas destas crianças.

Enquanto a tutela reconhece a existência de algumas medidas de apoio já implementadas nas escolas, afirma simultaneamente que os meios humanos especializados são insuficientes. A tutela sublinha que “no primeiro ciclo não temos um psicólogo para cada escola” (REPTUT) e “não temos assistentes sociais ligados à educação” (REPTUT). Acrescenta, ainda, que “podíamos ir mais além no apoio que damos” (REPTUT).

Esta perspetiva é manifestada, ainda, na voz das crianças: “quando eu estou a levantar o braço para dizer que eu não percebi, a professora não está, tipo, ela está a olhar para mim” (CR_09).

Uma incongruência significativa toma forma no espaço que medeia entre as expectativas de formação docente e a realidade da formação. Neste ponto, a representação da DRE reconhece a importância da formação contínua em interculturalidade e PLNM. Além disso, apresentou dados estatísticos que confirmam a disponibilização de ações formativas nestas áreas, bem como o número de participantes. Também o nível meso

(direções) revela, por intermédio dos inquéritos, a existência de ações formativas pontuais e especializadas. No entanto, a maioria dos/as docentes refere que não recebeu formação suficiente ou que nunca participou em formação específica sobre inclusão de crianças migrantes.

O cruzamento de dados coloca em evidência três assimetrias fundamentais que atravessam todo o sistema:

- 1) o sistema educativo regional reconhece a importância dos princípios inerentes à inclusão e à interculturalidade. Todavia, a sua capacidade de execução encontra-se fortemente dependente dos recursos, da formação (docente e não docente), das dinâmicas de turma, da gestão de horários e da disponibilidade de apoio linguístico;
- 2) apesar das numerosas referências a projetos interculturais nos PAA e dos valores expressos nos PEE, as crianças migrantes afirmam não se sentir representadas nem envolvidas de forma significativa;
- 3) constata-se uma clara intencionalidade em mobilizar as famílias das crianças migrantes. Não obstante, o que a realidade indica é uma participação limitada, reduzida ao âmbito burocrático ou festivo, sem impacto no sucesso académico destas crianças.

A triangulação entre os níveis macro, meso e micro permite compreender, respaldada num propósito crítico, de que forma se estrutura o processo de inclusão das crianças migrantes no sistema educativo da RAM.

No nível macro, a tutela expõe princípios que assentam numa perspetiva de equidade e acolhimento. O discurso destaca a necessidade de assegurar respostas conformes, articuladas e adequadas, ao reconhecer que “estes miúdos, quando chegam, precisam de apoio na integração, mas também da integração das famílias” (REPTUT) e que seria desejável “ir mais além no apoio que damos” (REPTUT).

Os documentos orientadores (PEE e PAA) corroboram esta intenção, ao colocar a interculturalidade e valores como o respeito e a cooperação no centro das orientações educativas. É um sistema que, no que se refere aos princípios, se pretende inclusivo.

No nível meso, as direções escolares reconhecem, todavia, limitações estruturais claras: “a equipa disponível é reduzida face ao número de alunos que necessitam de acompanhamento especializado, o que dificulta uma resposta individualizada e eficaz (*Inquérito a diretores/as*, 2026).

Da mesma forma, os/as docentes reforçam que, apesar das orientações, a realidade depara-se com obstáculos que dificultam uma inclusão plena: “faltam recursos humanos e formação, recursos materiais e pedagógicos, apoio da comunidade e parcerias” (*Inquérito a docentes*, 2026). No que respeita à intervenção linguística, a insuficiência revela-se igualmente evidente: “pedi para elas terem todos os dias Português Língua Não Materna, mas já me disseram que não vai ser possível” (DOC_02).

Finalmente, ao nível micro, as experiências das próprias crianças revelam o impacto destas dissonâncias no quotidiano escolar. Relatos como “às vezes eles não voltam a explicar, porque eles, a gente está a acabar a aula, e temos que fazer tudo rápido” (CR_10) podem evidenciar falta de tempo e acompanhamento individualizado. Também é a este nível que emerge a incongruência entre a intenção institucional de valorização da diversidade e a vivência real das crianças. Quando questionadas sobre atividades relacionadas com os seus países e culturas, respondem de forma clara: “não, aqui não” (CR_01). Quando questionados sobre a existência de atividades, na escola, sobre outros países: “não. Em inglês faz (CR_05; CR_06; CR_07; CR_08; CR_09; CR_10; CR_11).

Estes excertos mostram que, enquanto os documentos institucionais anunciam práticas de interculturalidade, as crianças não as reconhecem no seu quotidiano.

4.4.3. Mapas visuais de dados

O uso de mapas visuais de dados é extremamente útil, pois permite compreender rapidamente informação que, de outra forma, seria complexa e difícil de interpretar. Ao organizar os dados de forma visual, torna-se possível identificar padrões, tendências e relações quase de imediato, sem necessidade de analisar longas tabelas ou listas de números. Isso contribui para tornar o processo de análise mais eficiente e reduz a probabilidade de erros ou interpretações incorretas.

Além disso, os mapas visuais de dados facilitam significativamente a comunicação dos resultados. Quando é necessário apresentar informação a diferentes públicos, estes recursos permitem transmitir ideias de forma mais clara, direta e apelativa. Desta forma, não só se melhora a compreensão dos dados, como também se promove uma explicação mais eficaz, tornando a informação acessível a todos.

4.4.3.1. Mapas visuais e gráficos de análise dos inquéritos por questionário aplicados a diretores/as

1. PRÁTICAS DE INCLUSÃO

1.1 Que estratégias tem a escola adotado para promover a inclusão das crianças migrantes?

Figura 4

Estratégias adotadas pela escola para promover a inclusão das crianças migrantes



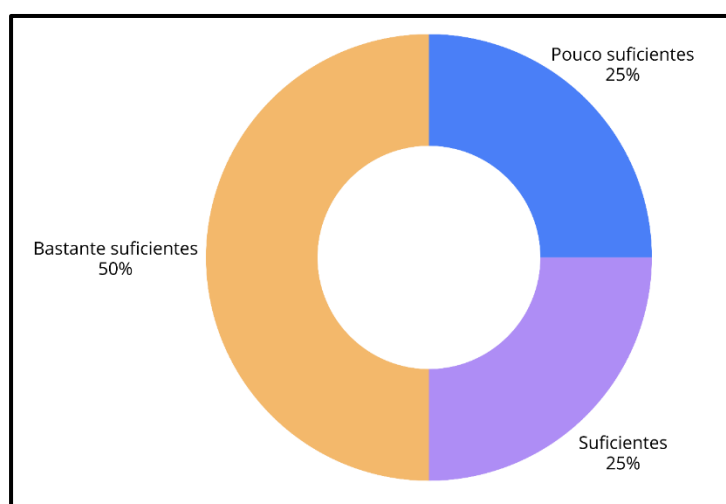
Nota. Elaboração própria.

2. RECURSOS DISPONÍVEIS

2.1. Considera que os recursos humanos e materiais da escola são suficientes para apoiar estas crianças?

Figura 5

Perceção de diretores/as acerca da suficiência dos recursos humanos e materiais da escola para apoiar as crianças migrantes



Nota. Elaboração própria.

3. APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

3.1 Como é que a escola apoia a aprendizagem do português como língua não materna?

Figura 6

Apoio prestado pela escola à aprendizagem do PLN



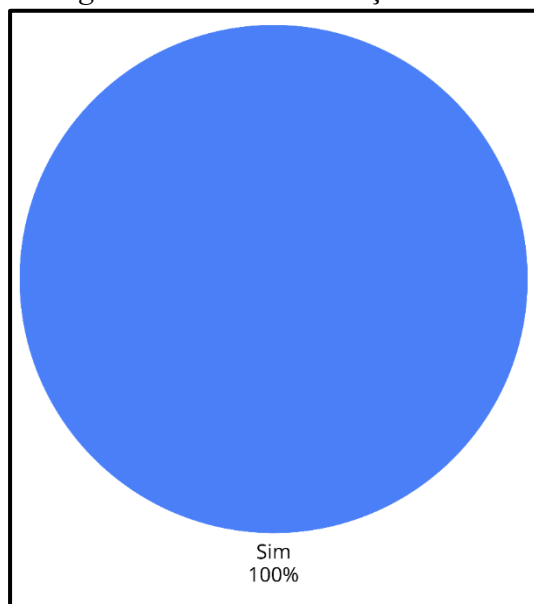
Nota. Elaboração própria.

4. VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA MATERNA

4.1 A escola valoriza ou integra a língua materna das crianças migrantes?

Figura 7

Perceção de diretores/as relativamente à valorização e integração da língua materna das crianças na escola

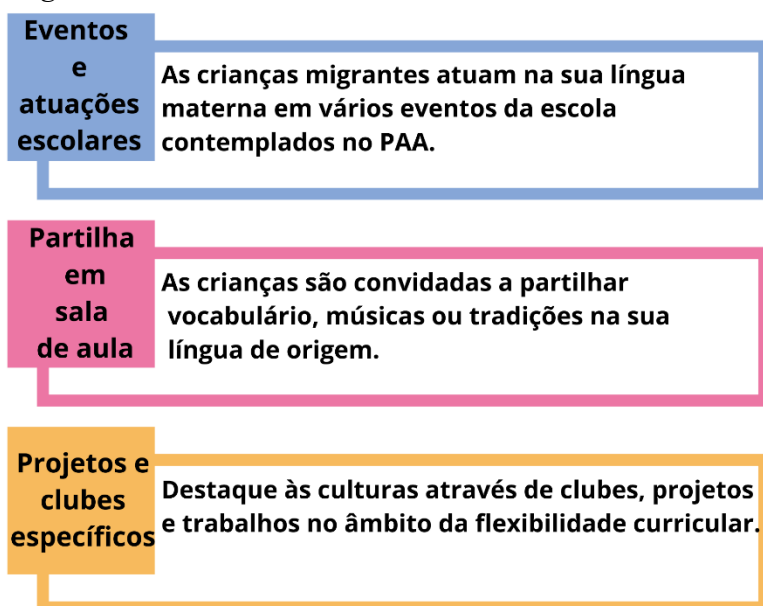


Nota. Elaboração própria.

4.2. Se sim, pode dar um exemplo?

Figura 8

Exemplos de práticas de valorização ou integração da língua materna das crianças migrantes



Nota. Elaboração própria.

5. BEM-ESTAR EMOCIONAL E SOCIAL

5.1. Que apoios existem na escola para promover o bem-estar emocional e psicológico das crianças migrantes?

Figura 9

Apoios existentes na escola para promoção do bem-estar emocional e psicológico das crianças migrantes



Nota. Elaboração própria.

6. ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS

6.1. Que estratégias são utilizadas para envolver as famílias migrantes na vida escolar?

Figura 10

Estratégias utilizadas para envolver as famílias migrantes na vida escolar



Nota. Elaboração própria.

7. DIVERSIDADE CULTURAL

7.1 Que projetos ou atividades tem a escola desenvolvido para promover a diversidade cultural?

Figura 11

Projetos ou atividades desenvolvidas pela escola para promover a diversidade cultural



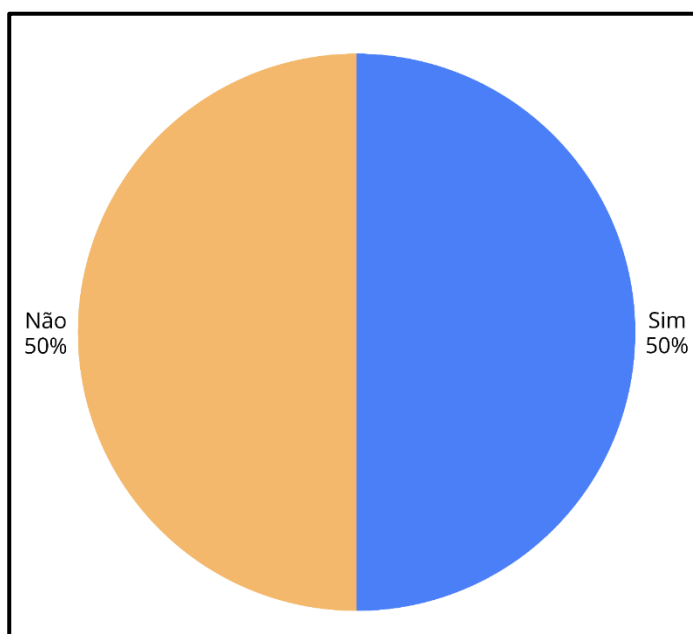
Nota. Elaboração própria.

8. COLABORAÇÃO EXTERNA

8.1. A escola colabora com outras organizações ou instituições para apoiar a inclusão, o bem-estar e o sucesso académico das crianças migrantes?

Figura 12

Colaboração da escola com organizações externas para apoiar a inclusão



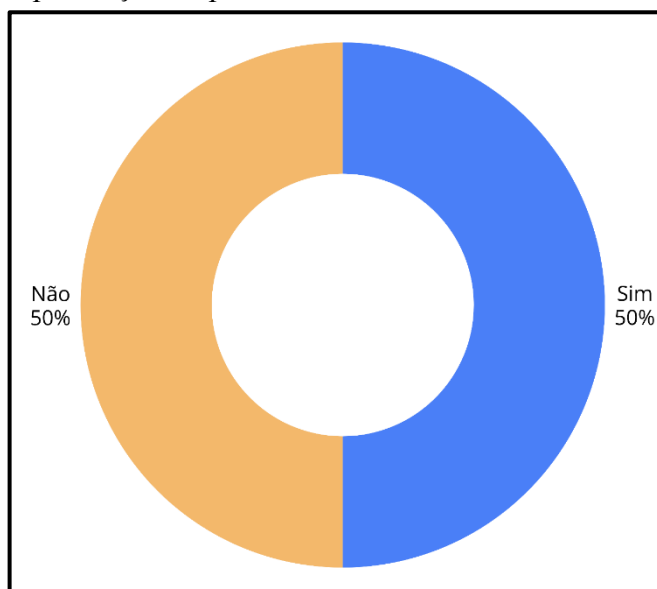
Nota. Elaboração própria.

9. FORMAÇÃO E APOIO AOS/ÀS DOCENTES

9.1 Há alguma formação ou apoio disponibilizado aos/às docentes que seja relevante para a promoção de práticas inclusivas?

Figura 13

Oferta formativa ou de apoio disponibilizado a docentes para a promoção de práticas inclusivas



Nota. Elaboração própria.

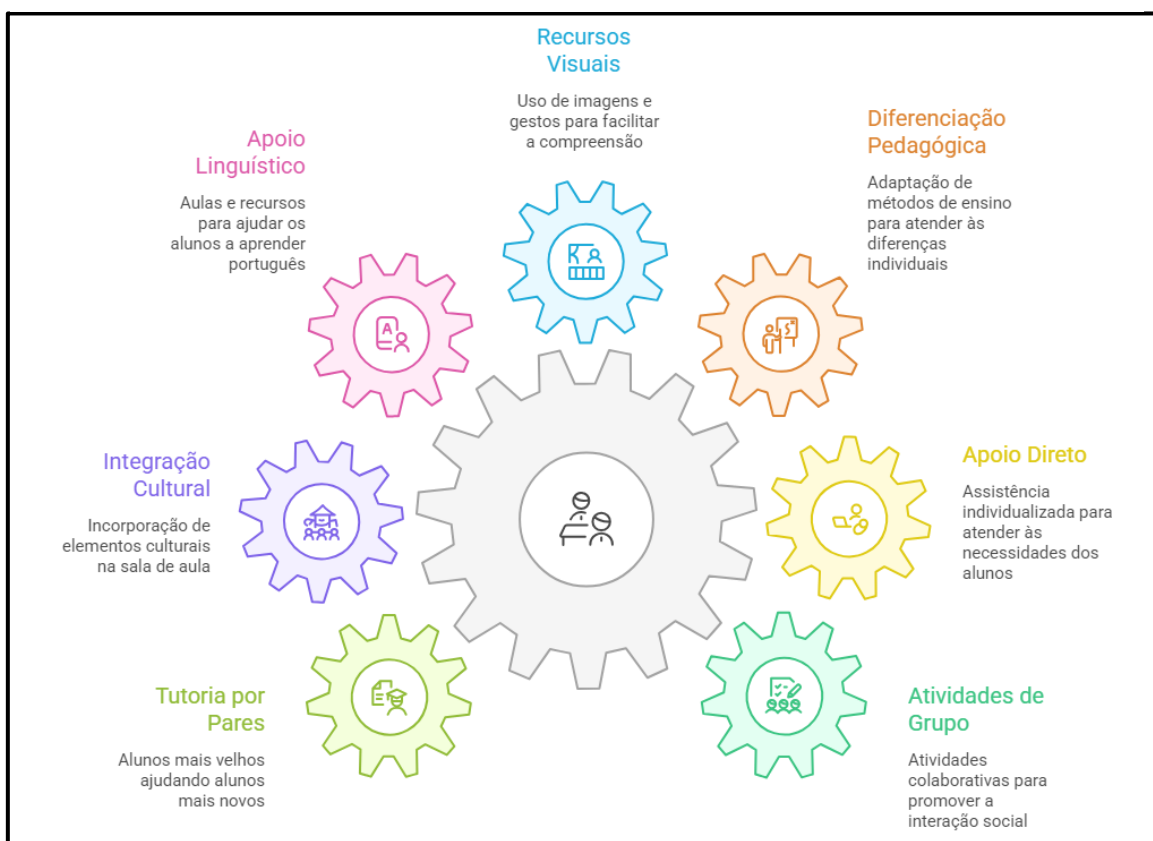
4.4.3.2. Mapas visuais e gráficos de análise dos inquéritos por questionário aplicados a docentes

1. ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO

1.1. Que estratégias utiliza na sua sala de aula para incluir as crianças migrantes?

Figura 14

Oferta formativa ou de apoio disponibilizado a docentes para a promoção de práticas inclusivas

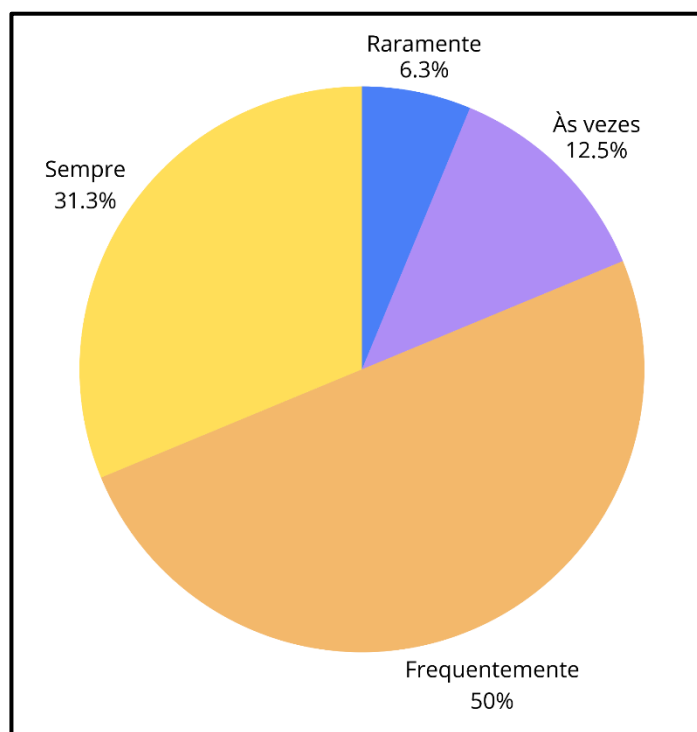


Nota. Elaboração própria.

1.2. Com que frequência utiliza estratégias diferenciadas para apoiar crianças migrantes?

Figura 15

Frequência de uso de estratégias diferenciadas no apoio a crianças migrantes por docentes



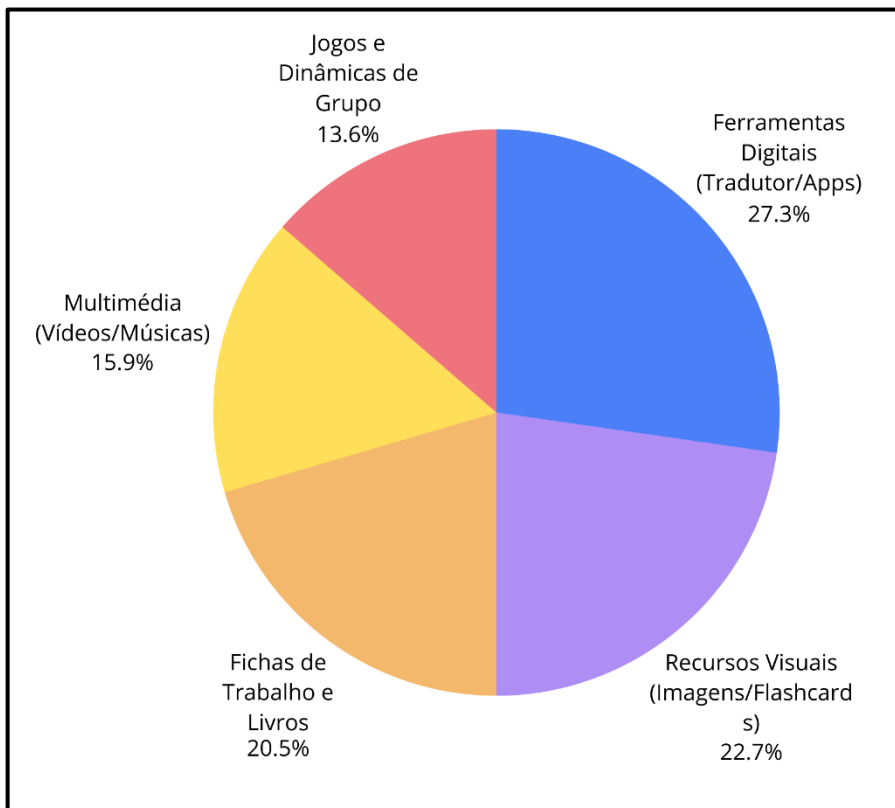
Nota. Elaboração própria.

2. RECURSOS

2.1. Que materiais ou recursos costuma usar para apoiar a aprendizagem destas crianças?

Figura 16

Materiais e recursos utilizados por docentes no apoio à aprendizagem das crianças migrantes

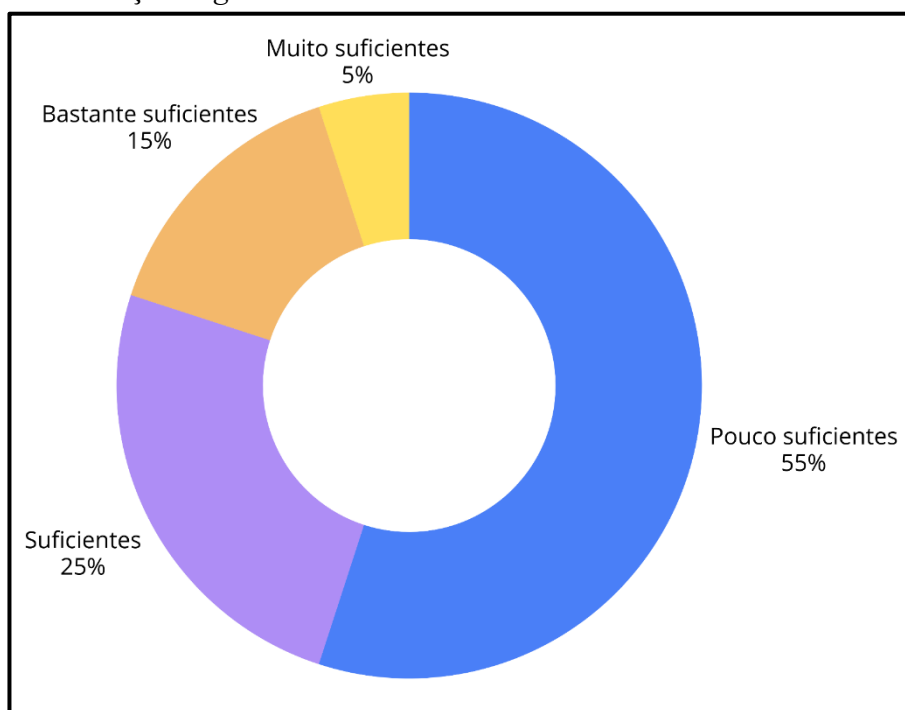


Nota. Elaboração própria.

2.2. Considera que os recursos da sua escola são suficientes para apoiar a inclusão de crianças migrantes?

Figura 17

Percepção de docentes sobre a suficiência dos recursos escolares para o apoio à inclusão das crianças migrantes



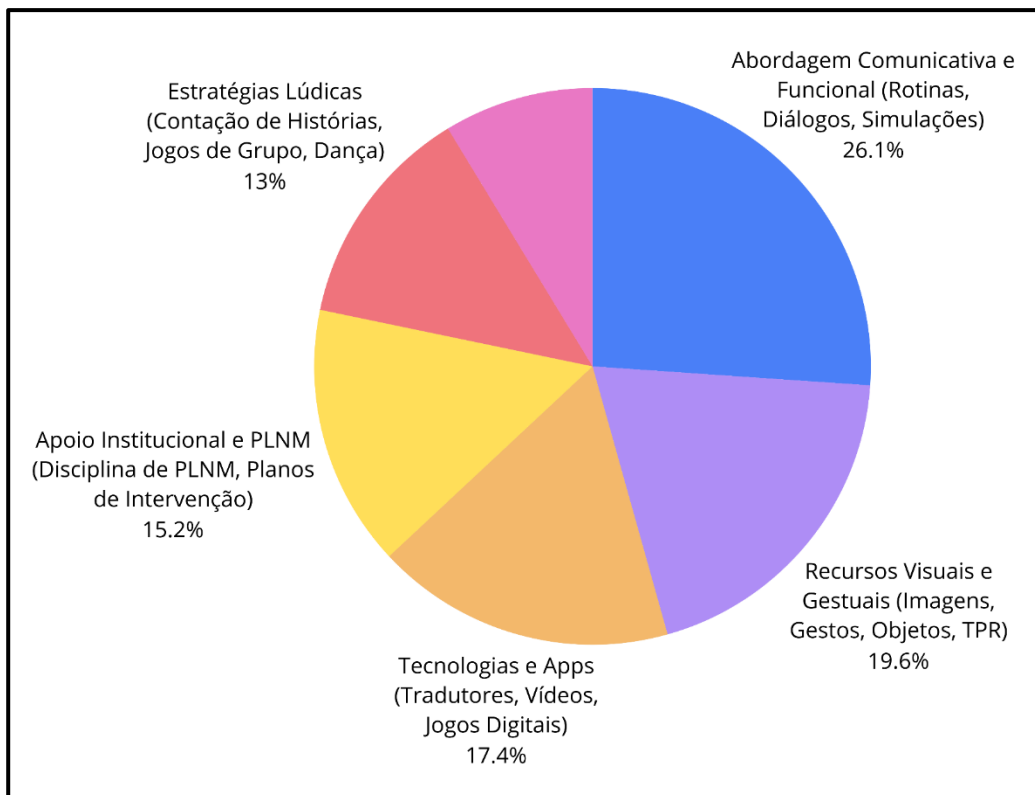
Nota. Elaboração própria.

3. LÍNGUA E COMUNICAÇÃO

3.1. Que métodos utiliza para apoiar a aprendizagem do português pelas crianças migrantes?

Figura 18

Métodos utilizados por docentes para apoiar a aprendizagem do PLNM

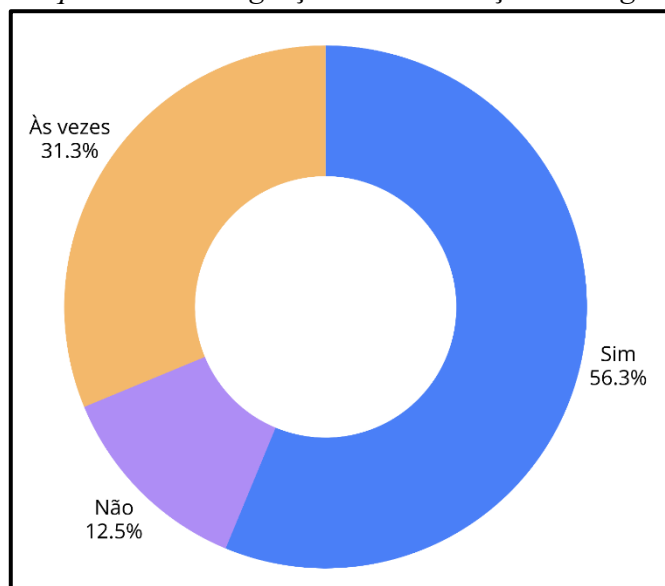


Nota. Elaboração própria.

3.2 Costuma integrar ou valorizar a língua materna das crianças migrantes nas suas práticas?

Figura 19

Frequência da integração ou valorização da língua materna nas práticas docentes



Nota. Elaboração própria.

3.3. Exemplos de práticas usadas por docentes para incluir as crianças migrantes.

Figura 20

Métodos utilizados por docentes para apoiar a aprendizagem do PLNM



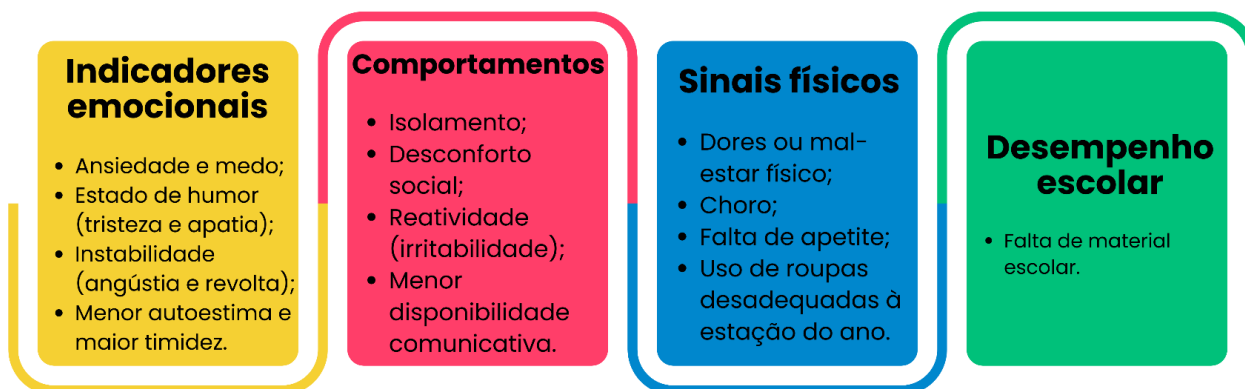
Nota. Elaboração própria.

4. BEM-ESTAR E FAMÍLIA

4.1 Que sinais observa quando uma criança migrante tem dificuldades emocionais ou sociais?

Figura 21

Sinais de dificuldades emocionais ou sociais nas crianças migrantes



Nota. Elaboração própria.

4.2. Que estratégias utiliza para envolver as famílias das crianças migrantes na vida escolar?

Figura 22

Estratégias utilizadas por docentes para envolver as famílias das crianças migrantes na vida escolar



Nota. Elaboração própria.

5. CULTURA E DIVERSIDADE

5.1. Como promove o respeito e a valorização das diferentes culturas na sua turma?

Figura 23

Estratégias utilizadas por docentes para promover o respeito e a valorização das diferentes culturas



Nota. Elaboração própria.

5.2. Que atividades ou projetos desenvolve que envolvem a diversidade cultural?

Figura 24

Atividades ou projetos utilizados por docentes no âmbito da diversidade cultural

△ Festas, Datas e Costumes	• Pão-por-Deus, Halloween, Natal • Dia da Alimentação, tradições de Natal • Festas da escola e atividades diversas • Valorização das culturas presentes na turma Mini projetos e experiências de partilha e trocas de papel.
□ Projetos que dão voz às culturas	• Projeto "Onde Mora a Minha Família?" • Livro de Receitas da Turma (pratos de diferentes países) "A Minha Língua e a Tua" – Mini Dicionário Ilustrado Partilha de narrativas orais, contos populares e histórias sobre diferentes países.
△ Conversar, refletir, partilhar	• Debates que promovem a interculturalidade • Visualização de vídeos, leitura de imagens, exploração de histórias • Visitas de estudo ligadas à diversidade cultural • Jogos, brincadeiras e momentos de diálogo Educação das crianças migrantes Integração das crianças de partilha Mini projetos e experiências de partilha Exploração de histórias e visitas de estudo.
□ Escola, família e comunidade	• Convidar familiares para eventos escolares • Roda de conversas sobre hábitos, costumes e tradições • Danças e partilha de hábitos gastronómicos • Histórias de vida das crianças e das famílias Criar um espaço onde as crianças possam partilhar as suas culturas.

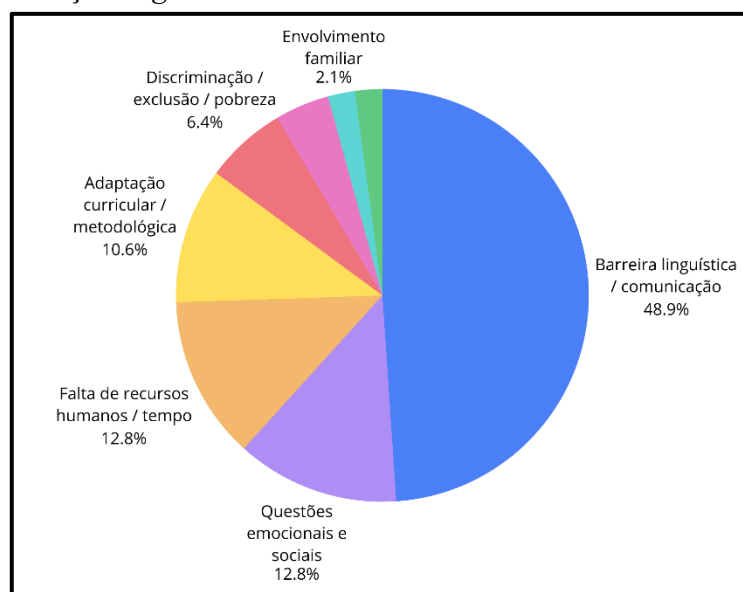
Nota. Elaboração própria.

6. DESAFIOS E NECESSIDADES

6.1. Quais os principais desafios que enfrenta na inclusão das crianças migrantes?

Figura 25

Principais desafios enfrentados por docentes na inclusão das crianças migrantes

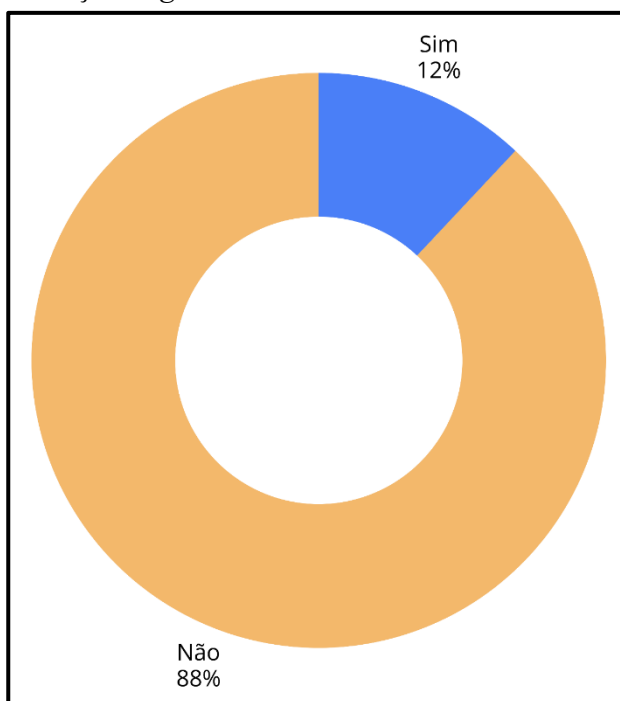


Nota. Elaboração própria.

6.2. Já participou em alguma formação relevante para a inclusão de crianças migrantes?

Figura 26

Participação de docentes em formação relevante para a inclusão de crianças migrantes



Nota. Elaboração própria.

Considerações finais

A presente investigação assumiu, como propósito essencial, compreender, de forma aprofundada e transversal, o processo de inclusão de crianças migrantes nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira. Num contexto caracterizado pelo crescimento dos fluxos migratórios e pelo aumento da diversidade cultural no sistema educativo regional, torna-se imperativo que as escolas desenvolvam respostas capazes de garantir, em simultâneo, equidade, inclusão e sucesso académico para todas as crianças. Os dados recolhidos por meio de entrevista estruturada à representação da DRE revelam que, apenas no último ano letivo (2024/2025), chegaram 161 crianças migrantes ao sistema educativo regional, o que totaliza cerca de 800 crianças no 1.º Ciclo, num universo de mais de 1200 migrantes a frequentar a escola em todos os níveis de ensino.

A escola, entendida como espaço privilegiado não só de aprendizagem, mas também de socialização, deve assumir, num contexto desta natureza, um papel central na construção de sociedades mais coesas, inclusivas e equitativas. Mais do que papel dir-se-ia, até, ser sua responsabilidade natural.

A opção metodológica escolhida é estruturalmente mista, embora com predomínio qualitativo, sustentada num estudo de caso que possibilitou uma recolha de dados respaldada em múltiplas fontes: entrevistas semiestruturadas, entrevistas a grupos focais, inquéritos e análise documental a documentos orientadores das instituições de ensino participantes na investigação. Esta triangulação metodológica revelou-se essencial para retratar a complexidade do fenómeno da inclusão de crianças migrantes, permitindo, outrossim, uma interpretação crítica e contextualizada das práticas, discursos e experiências vividas no terreno.

No domínio das intervenções pedagógicas e das estratégias de inclusão, o exame interpretativo dos dados empíricos revelou que as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM têm desenvolvido uma panóplia de práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de crianças migrantes. Iniciativas como o apoio em PLNM, o trabalho a pares, a mediação por colegas que falam a mesma língua e o recurso a métodos e instrumentos tecnológicos para facilitar a comunicação são estratégias recorrentes e abundantemente referidas pelos(as) diretores/as e docentes que participaram na investigação. Esta perspetiva é amplamente corroborada pelos dados institucionais disponibilizados pela DRE.

É lícito, pois, considerar estas práticas convergentes com os princípios da pedagogia da diferença e da escola como espaço intercultural, conforme abordado na

fundamentação teórica, em que práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural por meio de projetos de diálogo intercultural, atividades de valorização das diferentes línguas e culturas, se mostram fundamentais para promover uma escola que reconhece e respeita as diferenças. A valorização da diversidade, a adaptação curricular e a promoção de ambientes de aprendizagem colaborativos devem ser perspectivadas como relevantes pilares de uma escola inclusiva. A sua aplicação encontra-se, todavia, condicionada e dependente da motivação individual dos(as) docentes, da cultura organizacional da escola e da disponibilidade de recursos materiais e humanos.

A diferenciação pedagógica, por exemplo, é amplamente identificada como fulcral, sobretudo no que tange a área linguística. A avaliação das crianças migrantes é ajustada ao nível de proficiência apresentado, com recurso a instrumentos orais, observacionais e a materiais visuais.

Os(as) docentes referem que utilizam estratégias diferenciadas “frequentemente” ou “sempre”, como se pode observar na Figura 15. No entanto, esta aplicação é fortemente mitigada por obstáculos como o acréscimo de trabalho ou a escassez de recursos humanos, o que inviabiliza significativamente a sua utilização plena e sistemática.

Um dos contributos fundamentais desta investigação refere-se à análise das culturas e línguas de origem das crianças migrantes. Neste domínio, os dados provenientes dos inquéritos, das entrevistas semiestruturadas a direções e da análise documental aos PEE e PAA revelam uma intencionalidade inclusiva clara, no sentido da promoção da interculturalidade, expressa em valores orientadores e na planificação de atividades de natureza cultural e celebrativa. Em alguns casos, docente e escolas promovem momentos de partilha da língua, das narrativas individuais, de músicas e tradições associadas aos países e culturas de origem das crianças migrantes.

Não obstante, a triangulação com o nível micro evidencia uma dimensão ambivalente. Ainda que algumas crianças reconheçam momentos ou episódios de curiosidade, várias afirmam não identificar, no quotidiano escolar, atividades específicas que abordem os seus países ou culturas de origem. Respondem, de forma afirmativa, à inexistência dessas iniciativas: “não, aqui não” (CR_01). Esta evidência mostra um desfazamento entre a intencionalidade institucional e a experiência vivida pelas próprias crianças migrantes e sugere que as práticas culturais, quando existem, assumem um carácter episódico, não sistematizado.

A escola, espaço intercultural por excelência, deve valorizar e estimular o respeito e reconhecimento da identidade linguística e cultural de cada criança. Este é um princípio

pedagógico, indubitavelmente, mas com profundo alcance ético e político. Colocar positivamente em evidência a língua de origem, reconhecer o seu valor, contribui acentuadamente para o reforço da autoestima, para a construção de uma identidade positiva e para o desenvolvimento de competências interculturais, indissociáveis de um processo de inclusão pleno e eficaz (Ramos, 2007).

O processo de inclusão no ambiente escolar não poderá, ainda, descurar o sentimento de pertença. Os dados recolhidos mostram, a este propósito, que, para muitas das crianças entrevistadas, fazer amigos é um processo difícil, caracterizado, numa fase inicial, pela indiferença e discriminação. Algumas crianças referem que, ao perguntar diretamente “queres ser meu amigo?” (CR07), obtinham respostas negativas: “algumas diziam que sim e algumas diziam que não” (CR07). Outras indicam que viajaram juntas, o que facilitou o processo de integração: “nós já viemos juntos” (CR02).

Estes testemunhos, expressão da voz e das experiências das crianças migrantes revelam, ainda, a importância da mediação por pares, da criação de ambientes afetivos e seguros e da promoção de práticas de empatia e solidariedade.

No que concerne ao apoio prestado pelas escolas, os(as) docentes são reconhecidos, pelas crianças, como figuras de apoio e de orientação. A maioria das crianças migrantes menciona que os(as) docentes esclarecem dúvidas quando solicitados(as), aprofundam a explicação quando necessário e demonstram interesse pelas suas dificuldades: “a professora, quando eu tinha uma dúvida, ela me ajudava” (CR07). No entanto surgem, igualmente, episódios em que as crianças não se sentem ouvidas, em que sinalizam a dúvida ao levantar o braço sem a resposta do(a) docente ou que não compreendem a explicação dada: “temos de fazer tudo rápido e eles não podem voltar a explicar, às vezes” (CR10). Este é um dado significativo, na medida em que reforça a importância de uma formação estruturada e contínua dos(as) docentes, de uma progressiva sensibilização para a diversidade linguística e cultural e da criação de condições para uma escuta ativa e empática relativamente às crianças migrantes.

A formação específica para lidar com contextos culturalmente diversos revela-se, de acordo com os dados recolhidos por meio de entrevista semiestruturada e inquéritos, manifestamente insuficiente: apenas 13% dos(as) docentes inquiridos(as) mencionam a participação em ações de formação relevantes para a inclusão de crianças migrantes. Este é um quantitativo suscetível de ser interpretado como uma lacuna significativa, comprometedora da eficácia das práticas e estratégias pedagógicas.

A triangulação de dados permitiu desvelar uma significativa divergência entre os dados fornecidos pelos(as) docentes e aqueles fornecidos pelo(a) representante da DRE, principalmente no que se refere à oferta formativa no âmbito da inclusão e da diversidade cultural. Com efeito, 88% dos(as) respondentes aos inquéritos online referiram nunca ter participado em formações desta natureza. Todavia, a entrevista à representação da DRE (REPTUT) revela uma perspetiva distinta: “a adesão tem vindo a crescer. Ou seja, os professores sentem mais necessidade porque também recebem mais alunos”. Esta discrepância poderá indicar que a diminuta participação em formações relevantes para as práticas e estratégias de inclusão não pode, de facto, ser atribuída à inexistência ou escassez de oferta formativa disponível. Pelo contrário, “têm sido feitas múltiplas formações. Porquê? Porque há essa necessidade” (REPTUT).

Na verdade, de acordo com dados da DRE, desde 2008, 964 profissionais da educação receberam formação específica no âmbito da inclusão ou do PLNM. Deste conjunto, poder-se-á pormenorizar 599 docentes e 365 assistentes operacionais (anexo 1). Entre 2020 e 2025, foram promovidos 20 cursos e oficinas para docentes, o que envolveu 328 participantes (anexo 2) e 19 cursos para assistentes operacionais, com 365 participantes (anexo 3). Em termos estatísticos (OERAM, 2023), a média foi de 1482 docentes entre os anos letivos 2020/2021 e 2 2024/2025, dos quais 40,42% participaram em ações de formação relacionadas com a inclusão.

Acresce que, no enquadramento delineado pela Portaria nº 29/2025/1, de 7 de fevereiro, a DRE promove, no ano de 2025, dois cursos de formação, PLNM em contexto inclusivo: o que muda com a nova legislação, destinado a docentes e direções de escola, “no sentido de serem implementadas medidas de política educativa de promoção de equidade e de inclusão no sistema educativo regional”.

É importante questionar e investigar as razões subjacentes à clivagem emergente entre as informações recolhidas junto do corpo docente e os dados fornecidos pela DRE, informações neste domínio. A literatura científica identifica argumentos que poderão justificar o impacto limitado das propostas formativas apresentadas. Estes argumentos referem-se, em termos gerais, à “curta duração das ações de formação, o seu carácter pontual e o cariz maioritariamente teórico, a alienação dos temas aos reais problemas das escolas, afastados da realidade das necessidades dos docentes e das suas práticas educacionais (Reis, 2020, p. 69). Esta perspetiva vê-se complementada com fatores de natureza administrativa e algum assoberbamento laboral: “a sobrecarga de trabalho é outro desafio significativo. Professores, muitas vezes, enfrentam horário de trabalho

extensos e demandas administrativas que consomem grande parte do seu tempo” (Fruauff et al., 2024, p. 18).

O envolvimento das famílias é descrito como limitado, tanto nas entrevistas semiestruturadas, como nos inquéritos e converge com as informações transmitidas nas entrevistas a grupo focal. Os pais, encarregados de educação ou responsáveis legais sobretudo para reuniões e eventos celebrativos, mas a sua participação é pouco sistemática no que concerne à dimensão pedagógica, condicionada por barreiras linguísticas e diferenças culturais. Diretores/as e docentes aludem a dificuldades na comunicação, na mobilização e na continuidade do envolvimento familiar. Esta fragilidade é acentuada pela instabilidade dos projetos migratórios, pela ausência de documentação escolar ou, nalguns casos, pela desvalorização da escola por parte de algumas famílias.

O envolvimento da família é um fator determinante não só para o processo de inclusão no ambiente escolar, mas também para o sucesso educativo das crianças migrantes (Comissão Europeia, 2020). Exige, portanto, uma responsabilidade partilhada, uma comunicação clara e adaptada entre escola e família. Como refere um(a) dos(as) diretores(as) participantes: “temos de ver as crianças migrantes com direitos”, destacando a relevância da educação inclusiva. Contudo alerta, também, para o risco de desvalorização do investimento educativo por parte de algumas famílias.

A escassez de recursos humanos e materiais é um dos desafios apontados com maior frequência pelos(as) profissionais de educação. A sobrecarga laboral, a insuficiência de horário a disponibilizar para o apoio individualizado, a ausência de recursos materiais específicos e a insuficiência de formação são obstáculos que condicionam a plena inclusão de crianças migrantes.

Os dados dos inquéritos revelam que, embora a maioria dos(as) docentes considere dispor de recursos “suficientes” ou “bastante suficientes”, há, paradoxalmente, uma consciência clara de que os mesmos não chegam para assegurar uma resposta eficaz. A vontade e as intenções da comunidade escolar são inequívocas, mas carecem de meios estruturais e humanos que as viabilizem.

As políticas públicas, ainda que vocacionadas para a inclusão, não parecem responder, de forma sistemática, às necessidades das escolas. Esta conclusão fundamenta-se nos testemunhos de diretores/as e docentes, ao apontar, recorrentemente, a insuficiência de recursos humanos, face ao número de crianças migrantes, o que obriga, consequentemente, a uma resposta ancorada no esforço local e em iniciativas individuais.

A implementação do PLNM, por exemplo, encontra-se dependente da organização interna de cada escola, da disponibilidade do corpo docente e da motivação individual de cada profissional. A ausência de políticas públicas regionais promotoras da formação docente em contextos multiculturais é, por conseguinte, uma lacuna a ser colmatada.

Ainda assim, a inclusão de crianças migrantes configura-se como um processo complexo cuja responsabilidade não deve recair exclusivamente sobre as entidades educativas. Este é um processo que demanda uma abordagem integrada, que solicita a convergência de políticas educativas, sociais e culturais (Amaro, 2018). A escola não deve permanecer isolada na tarefa de incluir. Depende, em grande medida, de apoio institucional, de recursos bastantes e de ser o núcleo de uma rede de colaboração com entidades externas, como associações, serviços de apoio à imigração e organizações comunitárias (Comissão Europeia, 2020).

Esta investigação revela, ainda, que a inclusão escolar das crianças migrantes transcende os limites de uma mera política educativa. É um processo abrangente, que convoca diversos parceiros sociais, precisamente porque dotado de um carácter dinâmico, enraizado na condição humana, inconsútil de valores, identidades e do reconhecimento do outro como legítimo participante no espaço comum da aprendizagem.

As escolas da RAM participantes na presente investigação não se revelaram insensíveis a esta perceção: é manifesto o seu empenho e tanto mais valoroso o seu esforço perante a emergência de limitações estruturais suscetíveis de fazer perigar a eficácia das práticas inclusivas.

A escola deve assumir-se, antes de mais, como um espaço de escuta, um lugar de acolhimento e cenário de transformação, onde cada criança, independentemente da sua origem, possa crescer, aprender e desenvolver um sentimento de pertença (UNICEF, 2014; Ramos, 2014; Rodrigues, 2014).

Alinhada com esta linha de pensamento, esta dissertação pretende contribuir para a construção de um caminho alicerçado em princípios como o respeito e a solidariedade, enquanto leitura crítica e propositiva sobre a inclusão de crianças migrantes nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM. Objetiva, desta forma, o aprofundamento do debate académico e a formulação de práticas educativas mais justas. A escuta das vozes das crianças, o envolvimento dos/as profissionais de educação e a análise de documentos orientadores demonstram, claramente, que a inclusão é um processo coletivo, multidimensional, um compromisso social que exige ação coordenada.

Perante a confluência em que se encontram a experiência empírica e a reflexão teórica, a presente dissertação descreve a natureza dinâmica, plural e também paradoxal da inclusão de crianças migrantes nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM. Esta pluralidade presentifica-se de forma evidente nas tensões que assomam entre as intenções (de natureza política, ou meramente institucional) e as práticas pedagógicas; entre as prédicas apologéticas da igualdade e as realidades da diferença; entre o acolher crianças migrantes e as dificuldades estruturais que condicionam as comunidades educativas.

Neste cômputo, mais do que reunir ou propor um conjunto fechado de soluções, esta investigação sustenta a necessidade de uma postura de interrogação, que se almeja de permanente avaliação crítica sobre o sentido da inclusão, tal como preconiza Ainscow (2006).

Neste sentido, os dados recolhidos permitem que se erga um caminho aberto ao devir, de um horizonte em permanente construção, que interpele a escola a reinventar-se diante da pluralidade cultural. Torna-se, assim, lícito que se formule, com base nas evidências recolhidas, um conjunto de recomendações que visam reforçar a eficácia das práticas inclusivas nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM.

Em primeiro lugar, afigura-se necessário reforçar a formação contínua e estruturada dos(as) profissionais de educação, em temas essenciais como a educação intercultural, em PLNM e estratégias de diferenciação pedagógica, visto que os dados revelam que a maioria dos(as) docentes informantes, ou seja, 88% dos(as) informantes não participou em formações relevantes para a inclusão de crianças migrantes.

Em segundo lugar e num plano ideal, as escolas deveriam constituir, também, equipas multidisciplinares que, numa ação coordenada e articulada, pudessem contribuir para a promoção do bem-estar emocional, da adaptação linguística e da integração social destas crianças. Ainda que, de acordo com as informações veiculadas pela DRE, o apoio psicológico e emocional esteja assegurado através da presença do(a) psicólogo(a) na escola, as suas funções não se encontram especificamente orientadas exclusivamente para a inclusão de crianças migrantes. A articulação entre os(as) diversos(as) profissionais poderá contribuir para a mitigação desta lacuna, em conformidade com a DRE: “o que falta às vezes é a coordenação entre os serviços”, numa ótica de maximização de eficácia dos recursos disponíveis: “não é estarmos a aumentar a máquina de pessoas, mas sim a trabalhar em rede de forma a usufruirmos de serviços que nem sempre estão na educação, estão ligados a outras secretarias, mas podemos articular com facilidade”.

Uma terceira proposta consiste na inclusão da diversidade linguística e cultural não apenas no currículo escolar, mas, em similar proporção, na generalidade das atividades escolares e dos projetos educativos. Este aspeto não se apresenta de somenos importância, na medida em que a valorização da identidade das crianças migrantes se afirma como fator decisivo para o seu sucesso académico.

Importa, ainda, reforçar a comunicação entre escola e família, sustentada em canais de diálogo claros, acessíveis e permanentes e na dinamização de atividades de corresponsabilização educativa, isto é, de mobilização dos que acompanham as crianças no contexto doméstico.

A promoção da inclusão em ambiente escolar demanda, também, a articulação entre diferentes agentes da ação pública. Torna-se, necessário, deste modo, o desenvolvimento de políticas públicas integradas que coordenem os sectores da educação, da imigração, da saúde e da ação social.

A consolidação destas ações, favorecedoras de uma cultura de inclusão, requer a implementação de mecanismos eficazes de monitorização e avaliação das estratégias adotadas pelas escolas. Como garantia da sua legitimidade e eficácia, estes mecanismos devem identificar boas práticas, corrigir as debilidades que surjam, promover o aperfeiçoamento contínuo das respostas educativas e, sobretudo, assegurar a participação ativa de todos os atores educativos, no reconhecimento do seu papel enquanto coautores de um processo cujo derradeiro desígnio se traduz na edificação de uma escola mais justa e inclusiva.

Ainda que o objetivo primordial desta dissertação consista em apreender a complexidade do processo de inclusão escolar das crianças migrantes nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM, há um conjunto de limitações a ser reconhecido. Deste modo, embora a amostra de escolas e de participantes seja representativa, não permite que se proceda a generalizações para a totalidade do território regional. Outra das condicionantes mais significativas prendeu-se com a impossibilidade de recolher dados junto da representação institucional, prevista, inicialmente, na delineação metodológica. Apesar dos esforços envidados para o seu agendamento, as alterações verificadas no plano organizacional da instituição conduziram à inviabilização desta recolha, o que, naturalmente, limitou a obtenção de uma perspetiva mais abrangente sobre a dimensão institucional do fenómeno em estudo.

Sugere-se, para futuras investigações, o alargamento da amostra através da inclusão de escolas pertencentes a outros ciclos de ensino e a realização de estudos

longitudinais que permitam acompanhar e analisar o percurso escolar das crianças migrantes ao longo do tempo.

A inclusão das crianças migrantes nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM é um processo em ininterrupta construção, nas salas de aula, nos espaços de recreio, nas reuniões, nas atividades culturais e nas decisões institucionais. É um processo que exige escuta, flexibilidade, criatividade e articulação entre os diversos atores convocados para esta missão.

Esta dissertação procurou, ainda, dar voz às crianças migrantes, aos/às seus/suas docentes, aos/às seus/suas diretores/as para que, ao identificar os desafios e oportunidades inerentes, os caminhos possíveis, se compreendesse como se vive, pensa e pratica a inclusão. Acima de tudo, procurou afirmar que a inclusão não é apenas uma obrigação legal, ou uma meta política. É uma questão de justiça e de humanidade. De esperança. “Inclusão em educação pode ser vista, dessa forma, como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores” (Fávero et al., 2009, p. 21).

A inclusão exige, nesta perspectiva, uma reflexão crítica contínua, responsabilidade coletiva e práticas pedagógicas verdadeiramente transformadoras. Implica, portanto, que se reconheça a singularidade de cada criança, que se entenda a diversidade como um recurso enriquecedor e que se construa contextos escolares em que todos possam participar, aprender e prosperar.

Referências

- Ackroyd, J., & Pilkington, A. (1999). Childhood and the Construction of Ethnic Identities in a Global Age: A Dramatic Encounter. *Childhood*, 6(4), 443-554.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0907568299006004004>
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & Débora Barreiros (Orgs.), *Tornar a educação inclusiva*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683/PDF/184683por.pdf.multi>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaro, M. (2020). Serviço social e desenvolvimento comunitário. In *Cadernos técnicos da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa*. Edições Santa Casa
- Amaro, R. (2018). *Manual de Práticas e Métodos sobre Grupos Comunitários*. Leigos para o Desenvolvimento
- Apple, M. (1981). Reproduction, contestation, and curriculum: An essay in self-criticism. *Interchange*, 12, (24-47).
<https://link.springer.com/article/10.1007/BF01192106#citeas>
- Apple, M. (1982). *Ideologia e currículo*. Editora Brasiliense
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1994). *Etnografia: Métodos de investigación*. Paidós Básica
- Azevedo, T., Gomes, S., & Direção de Serviços das Comunidades Madeirenses, Migrações e Cooperação Económica. (2024a). *Relatório Anual de Atividades de 2023 da Direção Regional das Comunidades e Cooperação Externa*.
<https://www.madeira.gov.pt/drcce/Estrutura/DRCCE/Adirecao/InstrumentosGestao/ctl/Read/mid/8801/InformacaoId/220365/UnidadeOrganicaId/41/CatalogoId/0>

- Azevedo, T., Gomes, S., & Direção de Serviços das Comunidades Madeirenses, Migrações e Cooperação Económica. (2024b). *Plano de Atividades de 2024 da Direção Regional das Comunidades e Cooperação Externa*. <https://www.madeira.gov.pt/drcce/Estrutura/DRCCE/Adirecao/InstrumentosGestao/ctl/Read/mid/8801/InformacaoId/222219/UnidadeOrganicaId/41/CatalogoId/0>
- Ballard, K., Pijl, Y., Pijl, S., Bos, K., Brown, C., Ware, L., Allan, J., Bailey, J., Barton, B., MacDonald, T., Nes, K., Stromstad, M., Ainscow, M., Booth, T., Dyson A., & Millward, A. (1999). *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. Palmer Press
- Banks, J. (2009). Multicultural education: Theoretical perspectives and issues. In J. Banks (Ed.), *The Routledge Companion to Multicultural Education* (pp. 9-32). Routledge
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Taylor & Francis
- Berry, J. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-68.
- Berry, J. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry, J., Phinney, J., Sam, D., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth. Acculturation, identity and adaptation. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel, & C. Röhner (Eds.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (pp. 17-43). https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=6943
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. Routledge
- Birdman, D., & Addae, D. (2015). Acculturation. In C. Orozco, M. Zena, & A. Marks (Eds.), *Transitions: The Development of Children of Immigrants*. New York University Press

- Block, L. & Buckingham, D. (2007). *Global Children, Global Media: Migration, Media and Childhood*. Palgrave Macmillan
- Booth, T., Ainscow, M., Allan, J., Bailey, J., Ballard, K., Bennet, J., Dyson, A., Gash, H., MacDonald, T., Mordal, K., O'Reilly M., Pijl, S., Reezigt, G., Stromstad, M. & Ware, L. (1998). *From Them to Us: An international study of inclusion in education*. Routledge
- Botas, D. (2017). *Histórias que a escola conta: integração de crianças imigrantes no 1º ciclo de escolaridade*. [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto.
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6594/1/TD_DilailaBotas.pdf
- Bourdieu, P. (1971). Intellectual Field and Creative Project. In M. Young (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the Sociology of Education*. Collier-Macmillan
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford University Press
- Candau, V. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In A. Moreira & V. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Editora Vozes
- Comissão Europeia. (2010). *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council: Action Plan on Unaccompanied Minors (2010-2014)*.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0213>
- Comissão Europeia. (2013). Recomendação da Comissão de 20 de fevereiro de 2013: Investir nas crianças para quebrar o ciclo vicioso da desigualdade. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112>
- Comissão Europeia. (2017). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu e ao Conselho: Proteção das crianças no contexto da migração*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0211>
- Comissão Europeia. (2020). *Comunicação da Comissão Europeia ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: Plano de ação sobre a integração e a inclusão para 2021-2027*. Comissão Europeia.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX%3A52020DC0758>

Comissão Europeia. (2021). *The integration of migrants: Spotlight on skills intelligence and learning, housing, women and children*. Directorate-General for Employment, Social Affairs & Inclusion. https://ec.europa.eu/migrant-integration/system/files/2022-02/DGEMPL_MLC%20Migrants_LONG_REPORT_V08_FINAL_ACCESSIBILITY.pdf

Comissão Europeia. (s.d.). *EU Actions: What the EU does on integration*. European Website on Integration; Directorate-General for Migration and Home Affairs. https://migrant-integration.ec.europa.eu/eu-grid/eu-actions_en

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2019). *A Integração de Alunos de Origem Migrante nas Escolas da Europa: Políticas e Medidas Nacionais. Relatório Eurydice*. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/39c05fd6-2446-11e9-8d04-01aa75ed71a1/language-pt>

Conselho da Europa. (2008a). *White paper on intercultural dialogue “Living Together As Equals in Dignity”*. Conselho da Europa. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf

Conselho da Europa. (2008b). *Report of high-level task force on social cohesion*. Conselho da Europa. [https://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/source/tfsc\(2007\)31e.doc](https://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/source/tfsc(2007)31e.doc)

Conselho da Europa. (2020). Guia prático para aplicação do modelo urbano de inclusão intercultural. <https://rm.coe.int/a-cidade-intercultural-passo-a-passo/16809e8efb>

Conselho da União Europeia. (2017). *EU guidelines for the promotion and protection of the rights of the child*. https://www.eeas.europa.eu/sites/default/files/10_hr_guidelines_protection_en.pdf

- Conselho da União Europeia. (2021). Recomendação (UE) 2021/1004 do Conselho de 14 de junho de 2021 relativa à criação de uma Garantia Europeia para a Infância. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H1004>
- Conselho Nacional de Educação. (1997). *Educação e Meios Urbanos: Problemas e Caminhos do Desenvolvimento*. Seminários e Colóquios. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/775-educacao-e-meios-urbanos-problemas-e-caminhos-do-desenvolvimento>
- Conselho Nacional de Educação. (2001). Recomendação nº1/2001. – Minorias, educação intercultural e cidadania. Diário da República. II série, nº57. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Recomendacao_1_2001.pdf
- Conselho Nacional de Educação. (2022). *Recomendação sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao_Acolhimento_migrantes_escola_inclusiva.pdf
- Constituição da República Portuguesa. (2005). VII Revisão Constitucional. Art. 74. <https://www.parlamento.pt/Legislacao/PAGINAS/CONSTITUICAOREPUBLICAPORTUGUESA.ASPX>
- Cook, M. (2018). Portugal's Immigration and Integration Policies: a Case Apart?. *Journal of International Migration and Integration*, 19, 771-789. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12134-018-0569-x>
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso em investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>
- Creswel, J. & Clark, V. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage
- Davies, B. (2005). Emerging trends in researching children and youth: a review essay. *British Journal of Sociology of Education*, 26(1), 145-153. Emerging trends in researching children and youth: a review essay: British Journal of Sociology of Education: Vol 26, No 1

Declaração de Retificação nº 59/2019. (Retifica o Decreto Regulamentar Regional nº 8-A/2019/M, de 19 de novembro, da Região Autónoma da Madeira, que aprova a organização e funcionamento do XIII Governo Regional da Madeira e revoga o Decreto Regulamentar Regional nº 13/2017/M, de 7 de novembro, *publicado* no *Diário da República*, 1ª Série, nº 222, 1º suplemento, de 19 de novembro de 2019). *Diário da República*, Série nº 59/2019, Série I de 2019-12-05, 7-10. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/declaracao-retificacao/59-2019-126904849>

Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, de 31 de janeiro. (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira). *Diário da República* nº 25/2000, Série I-A de 2000/01/31, 415-428. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/4-2000-405961>

Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de junho. (Altera o Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, de 31 de janeiro, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira). *Diário da República* nº 118/2006, Série I-A de 2006/06/21, 4388-4409. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/21-2006-371038>

Decreto Legislativo Regional nº 11/2020/M, de 29 de julho. (Adapta à Região Autónoma da Madeira os Regimes do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho). *Diário da República* nº 146/2020, Série I de 2020/07/29, 6-30. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/11-2020-139052181>

Decreto Regulamentar Regional nº 12/2020/M, de 31 de janeiro. (Aprova a orgânica da Direção Regional das Comunidades e Cooperação Externa). *Diário da República* nº 22/2020, Série I de 2020/01/31, 17-19. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar-regional/12-2020-128726982>

- Decreto Regulamentar Regional nº 8-A/2019/M, de 19 de novembro. (Aprova a organização e funcionamento do XIII Governo Regional da Madeira e revoga o Decreto Regulamentar Regional nº 13/2017/M, de 7 de novembro). *Diário da República* nº 222/2019, Série I de 2019-11-19, 12-(2)-12-(10). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar-regional/8-a-2019-126318034>
- Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho. (Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva). *Diário da República* nº129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho. (Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação da aprendizagem). *Diário da República* nº129//2018, Série I de 2018-07-06, 2928-2943. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de janeiro. (Aprova a reorganização curricular do ensino básico). *Diário da República* nº 15/2001, Série I-A, 258-265. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986>
- Decreto-Lei nº7/2025, de 11 de fevereiro. (Estabelece o regime específico de posicionamento dos alunos que estejam abrangidos pela escolaridade obrigatória portuguesa e sejam titulares de habilitações conferidas por sistemas educativos estrangeiros ou por programas educativos internacionais, correspondentes ao ensino básico português). *Diário da República* nº29/2005, Série I de 2025-02-11. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/7-2025-906913018>
- Delors, J. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques)*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Koornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições ASA

- deMarais, K. (2003). Qualitative interview studies: learning through experience. In K. B. de Marrais & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research: Methods of Inquiry in Education and The Social Sciences* (51-68). Taylor & Francisc. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781410609373-8/qualitative-interview-studies-learning-experience>
- Denzin, N. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge
- Despacho nº 2044/2022, de 16 de fevereiro. (Estabelece normas destinadas a garantir o apoio aos alunos cuja língua materna não é o português). *Diário da República* nº 33/2022, Série II, 53-54. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/2044-2022-179188085>
- Despacho nº 9180/2016 (2016). *Diário da República*, II Série – Nº 137. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/9180-2016-74981262>
- Despacho Normativo nº7/2006, de 6 de fevereiro. (Estabelece, no âmbito da organização e gestão do currículo nacional, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna). *Diário da República*, Série I-B - Nº26/2006. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/7-2006-551834>
- Despacho nº 6468/2017, de 26 de julho. (Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória). *Diário da República*, Série II de 2017-07-26. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>
- Dezan, L. & Sedmak, M. (2020). Policy and practice: the integration of (newly arrived) migrant children in Slovenian schools. In D. Darovec (Ed.), *Annales. Zgodovinsko drustvo za juzno Primorsko - Koper*
- Direção de Serviços das Comunidades Madeirenses e Migrações. (2020). Plano de Atividades 2020 da Direção Regional das Comunidades e Cooperação Externa. Direção Regional das Comunidades e Cooperação Externa / Presidência do Governo Regional.

<https://www.madeira.gov.pt/Portals/41/Documentos/Plano%20Anual%20de%20atividades%202020.pdf>

Direção-Geral da Educação. (2024). Inclusão de crianças migrantes em meio educativo. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao_d_e_alunos_migrantes_em_meio_educativo.pdf

Dorling, D. (2011). *Injustice: why social inequality persists*. The Policy Press

DRCCE. (2020). *Quem somos*. Governo Regional da Madeira/Presidência do Governo Regional. <https://www.madeira.gov.pt/drcce/Estrutura/DRCCE/Adirecao/InstrumentosGestao/ctl/Read/mid/8801/InformacaoId/151202/UnidadeOrganicaId/41/CatalogoId/0>

Duarte, U. (2019). *Integração e inclusão escolar de alunos cabo-verdianos no 1º CEB: Estudo de Caso num Agrupamento de escolas da Amadora*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/7137/1/TESE%20DE%20MESTRADO%20-%20VERS%c3%83O%20FINAL.pdf>

Encarnação, F. & Jardim, N. (2021). *De pequenim@ é que se faz o caminho! – um guia para a cidadania infantil*. Secretaria Regional da Inclusão Social e Cidadania. <https://www.madeira.gov.pt/Portals/35/Documentos/DSIC/Um%20Guia%20para%20a%20Cidadania%20Infantil%20-%202023%20-%20interactive.pdf>

Escola A. (2021). Projeto Educativo de Escola: Quadriénio 2021/2025 [Documento interno]

Escola A. (2023a). Plano Anual de Atividades: atividades de carácter pontual [Documento interno]

Escola A. (2023b). Plano Anual de Atividades: atividades de carácter prolongado [Documento interno]

Escola B. (2022). Projeto Educativo de Escola 22/26 [Documento interno]

Escola C. (2024). Projeto Educativo de Escola 2024-2028 [Documento interno]

Escola D. (2022). Projeto Educativo de Escola 2022-2026 [Documento interno]

Escola D. (2024). Plano Anual de Atividades 2024-2025 [Documento interno]

Escola E. (2022). Projeto Educativo da Escola 2022-2026 [Documento interno]

Escola E. (2024). Plano Anual de Escola: Ano Letivo 2024/2025 [Documento interno]

Escola F. (2024a). Projeto Educativo 2024-2028 [Documento interno]

Escola F. (2024b). Plano Anual de Atividades 2024/2025 [Documento interno]

Escola G. (2022). Projeto Educativo de Escola: Quadriénio 2022/2026 [Documento interno]

Escola G. (2024). Plano Anual de Atividades: Ano Letivo 2024-2025 [Documento interno]

Escola H. (2022). Projeto Educativo de Escola 2022-2026 [Documento interno]

Escola H. (2024). Plano Anual de Atividades 2024/2025 [Documento interno]

Escola I. (2022). Projeto Educativo de Escola 2022-2026 [Documento interno]

Escola I. (2024). Plano Anual de Atividades 2024-2025 [Documento interno]

Escola J. (2023). Projeto Educativo 2023/2027 [Documento interno]

Escola J. (2024). Plano Anual de Atividades 2024/2025 [Documento interno]

Escola K. (2022). Projeto Educativo de Escola 2022/2026 [Documento interno]

Escola L. (2022). Projeto Educativo de Escola 2022-2026 [Documento interno]

Escola L. (2024). Plano Anual Atividades 2024-2025 [Documento interno]

Escola M. (2022). Projeto Educativo 2022-2026 [Documento interno]

Escola M. (2024). Plano Anual de Escola 2024/2025 [Documento interno]

Escola N. (2022). Projeto Educativo de Escola 2022-2026 [Documento interno]

Escola O. (2024). Plano Anual de Atividades 2024/2025 [Documento interno]

- Faria, E. (1962). *Dicionário escolar latino-português*. Ministério da Educação e Cultura – Departamento Nacional de Educação
- Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T., & Barreiros, D. (Orgs.). (2009). *Tornar a educação inclusiva*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>
- Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research*. Sage
- Flick, U. (2018a). Triangulation. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. Sage
- Flick, U. (2018b). *Doing Triangulation and Mixed Methods*. Sage Publications Ltd
- Fonseca, J. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará. <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra
- Fruauff, N., Rocha, R., Sousa, I., Souza, O., Sousa, H., Veruck, C., Pinheiro, M., Maciel, R., Oliveira, S., Lima, O., & Lima A. (2024). Desafios E Estratégias Para A Formação Contínua de Professores No Contexto Contemporâneo. *IOSR-Journal of Business and Management*, 26(8), 13-19. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol26-issue8/Ser-6/C2608061319.pdf>
- Gaskell, G. (2003). Entrevistas individuais e grupais. In G. Gaskell & M. B. Bauer (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático* (2ª ed., pp. 64-89). Editora Vozes.
- Gil, A. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Editora Atlas.
- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Vozes
- Gomes, S. (2022). *Plano de Atividades 2022 da Direção Regional das Comunidades e Cooperação Externa*. <https://www.madeira.gov.pt/drcce/Estrutura/DRCCE/Adirecao/InstrumentosGes>

tao/ctl/Read/mid/8801/InformacaoId/149252/UnidadeOrganicaId/41/CatalogoId/0

Gomes, S. (2023). *Plano de Atividades 2023 da Direção Regional das Comunidades e Cooperação Externa*.

<https://www.madeira.gov.pt/drcce/Estrutura/DRCCE/Adirecao/InstrumentosGestao/ctl/Read/mid/8801/InformacaoId/174747/UnidadeOrganicaId/41/CatalogoId/0>

Gomes, S., & Direção de Serviços das Comunidades Madeirenses, Migrações e Cooperação Económica. (2021). *Relatório de Atividades 2020 da Direção Regional das Comunidades e Cooperação Externa*. Direção Regional das Comunidades e Cooperação Externa / Presidência do Governo Regional.

Gomes, S., & Direção de Serviços das Comunidades Madeirenses, Migrações e Cooperação Económica. (2022). *Relatório de Atividades 2021 da Direção Regional das Comunidades e Cooperação Externa*.

<https://www.madeira.gov.pt/drcce/Estrutura/DRCCE/Adirecao/InstrumentosGestao/ctl/Read/mid/8801/InformacaoId/151193/UnidadeOrganicaId/41/CatalogoId/0>

Gomes, S., & Direção de Serviços das Comunidades Madeirenses, Migrações e Cooperação Económica. (2023). *Relatório de Atividades 2022 da Direção Regional das Comunidades e Cooperação Externa*.

<https://www.madeira.gov.pt/drcce/Estrutura/DRCCE/Adirecao/InstrumentosGestao/ctl/Read/mid/8801/InformacaoId/174380/UnidadeOrganicaId/41/CatalogoId/0>

Gomes, S., (2021). *Plano de Atividades 2021 da Direção Regional das Comunidades e Cooperação Externa*.

<https://www.madeira.gov.pt/drcce/Estrutura/DRCCE/Adirecao/InstrumentosGestao/ctl/Read/mid/8801/InformacaoId/151201/UnidadeOrganicaId/41/CatalogoId/0>

Gómez, Á. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 26, 7-14. <https://idus.us.es/items/f049d540-f298-43ec-85d7-a88321065a92/full>

- Goodman, S. (2010). Integration Requirements for Integration's Sake? Identifying, Categorising and Comparing Civic Integration Policies. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(5), 753-772.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13691831003764300?needAccess=true>
- Greene, J. (2007). Mixed methods in social inquiry. J. Jossey-Bass
- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. https://www.jstor.org/stable/1163620?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents
- GTEC. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Haikkola, L. (2011). Making Connections: Second-Generation Children and the Transnational Field of Relations. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(8), 1201-1217.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1369183X.2011.590925>
- Hall, S. (1992). *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A editora
- Hamilton, P. (2013). It's not all about academic achievement: supporting the social and emotional needs of migrant worker children. *Pastoral Care in Education*, 31(2).
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02643944.2012.747555#d1e221>
- Hanvey, R. (2004). *An Attainable Global Perspective*. The American Forum for Global Education
- Healy, C. (2011). *Cidadania portuguesa: a nova lei da nacionalidade de 2011*. Observatório da Imigração.
<https://books.google.com/books?id=oLCWTna90wcC&printsec=frontcover>
- Hirschfeld, L. (2002). Why Don't Anthropologists Like Children?. *American Anthropologist*, 104(2), 611-627.
<http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/66060/1/aa.2002.104.2.611.pdf>

- Huttova, J., Kalaycioglu, E., & Molokotos-Liederman, L. (2010). *The Education of Migrant Children: An NGO Guide to EU Policies and Actions*. Open Society Foundations
- Inquérito a diretores/as (2026). *Inquérito a diretores* [Dados não publicados]
- Inquérito a docentes (2026). *Inquérito a docentes* [Dados não publicados]
- Jalusic, V. & Bajt, V. (2022). Whose children? The EU and Member States' integration policies in education. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 22(4), 165-179. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/sena.12368>
- Knörr, J. & Nunes, A. (2005). Introduction. In J. Knörr (Ed.), *Childhood and Migration: From Experience to agency*. transcript Verlag
- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica. Paidós
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Editora UFMG
- Lei nº 23/2007. (2007). (Aprova o regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional). *Diário da República*, 1ª série, nº 127. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/23-2007-635814>
- Lei nº 27/2008. (2008). (Estabelece as condições e procedimentos de concessão de asilo ou proteção subsidiária e os estatutos de requerentes de asilo, de refugiado e proteção subsidiária, transpondo para a ordem jurídica interna as Directivas n.os 2004/83/CE, do Conselho, de 20 de abril, e 2005/85/CE, do Conselho, de 1 de Dezembro). *Diário da República*, Série I, nº 124/2008, 4003-4018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/27-2008-456263>
- Lei nº 46/86 (1986). *Diário da República*, I Série – Nº 237. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Lei Orgânica nº2/2006. (2006). Quarta alteração à Lei nº37/81, de 3 de Outubro (Lei da Nacionalidade). *Diário da República*, I série, nº 75. <https://files.dre.pt/1s/2006/04/075a00/27762782.pdf>
- Madeira, D. (2022). *As crianças migrantes e/ou refugiadas como fator promotor de inclusão escolar*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/44492/1/DIANA_MADEIRA.pdf

- Magendzo, A., Cox, C., Muñoz, G., & Redón, S. (2016). Panel: como debiera ser la formación ciudadana en la escuela?. *Revista Docencia*, 58, 4-17. http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia_58.pdf
- Manzini, E. (1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, 26/27, 149-158. https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entre_vista_na_pesquisa_social.pdf
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2002). *Técnicas de Pesquisa*. Editora Atlas
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação, & J. Pedroso, Eds.). Editorial do Ministério da Educação e Ciência. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Maruyama, G. & Ryan, C. (2014). *Research Methods in Social Relations*. Wiley Blackwell
- Mayring, P. (2004). Qualitative Content Analysis. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Analysis*. Sage
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research – a guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Migrant Integration Policy Index. (2020). *Portugal: MIPEX 2020*. <https://www.mipex.eu/portugal>
- Noble, H. & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, 18(2), 34-35. <https://ebn.bmj.com/content/18/2/34>
- OCDE. (2016). *PISA 2015 Results (VolumeI): Excellence and Equity in Education*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en.html

- OCDE. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html
- Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira. (2023). *Perfil dos alunos de nacionalidade estrangeira: Ensino regular e cursos profissionais (2013/2014-2022/2023)*. Direção Regional de Administração Escolar. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiM2E0MmE4NzktZTBjMC00N2M1LTk0ZTIiY2Q5YTNiNmYwM2I2IiwidCI6IjEzZmMzOTFkLTRhMjltNDUyOSliN2EyLTgzMzNiZTg4NzQxMCIsImMiOiJh9&pageName=16445e683ee6013b465a>
- Olinda, E. (1998). Paulo Freire: política e pedagogia. *Revista Educação em Debate*, 36, 171-174. <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14311>
- Oliveira, C. (2023). *Indicadores de Integração de Imigrantes – relatório estatístico anual 2023*. Observatório das Migrações. https://books.google.pt/books?id=zk7qEAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- ONU. (1989). *Convenção sobre os direitos da criança*. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>
- ONU. (1995). *Report of the World Summit for Social Development*. Nações Unidas. <https://www.un.org/en/conferences/social-development/copenhagen1995>
- ONU. (2011). *General comment No. 13 (2011): The right of the child to freedom from all forms of violence*. https://digitallibrary.un.org/record/711722/files/CRC_C_GC_13-EN.pdf?ln=en
- Orav, A. (2023). *Integration of migrant children*. European Parliamentary Research Service. [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_BRI\(2023\)754601](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_BRI(2023)754601)
- Ortuño, I. & Muñoz, E. (2018). Trabajo social y mediación para la convivencia y el bienestar escolar. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 381-392. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/53374/4564456547700>

Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia. (2016). *Diretiva (EU) 2016/680, de 27 de abril de 2016, relativa à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais pelas entidades competentes para efeitos de prevenção, investigação, deteção ou repressão de infrações penais ou execução de sanções penais, e à livre circulação desses dados, e que revoga a Decisão-Quadro 2008/977/JAI do Conselho*. Jornal Oficial da União Europeia, L 119, 89-131. <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2016/680/oj?locale=pt>

Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications

Pereira, I., Mateus, J., Simões, M., Serra, N., Ferreira, S., & Pinhio, T. (2017). *Referencial teórico metodológico para o desenvolvimento comunitário na SCML*. Edições Santa Casa

Portaria nº 29/2025/1, de 7 de fevereiro. *Diário da República*, Série I, nº 27/2025. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/29-2025-906519105>

Portaria nº 223-A/2018, de 3 de agosto. *Diário da República*, Série I, nº 149/2018, 3790-(2)-3790(23). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>

Portaria nº 226-A/2018, de 7 de agosto. *Diário da República*, Série I, nº 151/2018, 3750-(2)-3750(18). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/226-a-2018-115941646>

Portugal 2030. (2023). *O FAMI 2030: Conheça o Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração 2030*. FAMI 2030; Programa FAMI 2030. <https://www.fami2030.gov.pt/o-fami-2030/>

Presidência do Conselho de Ministros. (2024). *Plano de ação para as migrações: Problemas, desafios, princípios e ações*. Presidência do Conselho de Ministros. <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBQAAAB%2BLCAAAAAAABAAzNDEysQAASnPtKQUAAAA%3D>

Prince, E. (2024). Role of Social Capital in Community Development. *Journal of Advanced Sociology*, 5(2), 55-68. https://www.researchgate.net/publication/380336878_Role_of_Social_Capital_i

n_Community_Development/fulltext/663650027091b94e93ef7148/Role-of-Social-Capital-in-Community-Development.pdf?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

Pumariega, A., Rothe, E., & Pumariega, J. (2005). Mental Health of Immigrants and Refugees. *Community Mental Health Journal*, 41(5), 581-597. https://www.researchgate.net/publication/227553701_Mental_health_of_immigrants_and_refugees

Punch, K. (2005). *Introduction to social research: quantitative and qualitative approaches* (2^a ed.). Sage Publications

Ramos, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, pp. 155-178. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5839/1/Ramos%20%282001%29.%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20cultura%20e%20interculturalidade.pdf>

Ramos, N. (2007). Interculturalidade, educação e desenvolvimento – o caso das crianças migrantes. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Areal Editores

Ramos, N. (2009). Educar e formar na sociedade multi/intercultural: contributos para a comunicação intercultural e cidadania. In G. Machado & M. Sobral (Orgs.), *Conexões: Educação, Comunicação, Inclusão e Interculturalidade* (pp. 15-37. Redes Editora

Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1935). A Memorandum for the Study of Acculturation. *Man*, 35, 145–148. <https://doi.org/10.2307/2791001>

Reis, A. (2020). Necessidades de formação de professores em contextos interculturais [Tese de doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/457381e0-f16a-4dd7-a21e-2cd96d2c6675>

Resolução do Conselho de Ministros nº 103/2020. (Estabelece um sistema único de acolhimento e integração de requerentes e beneficiários de proteção

- internacional). *Diário da República*, 1ª série, (228), 40-44. Presidência do Conselho de Ministros. <https://files.dre.pt/1s/2020/11/22800/0004000044.pdf>
- Resolução do Conselho de Ministros nº 12-B/2015 (2015). *Diário da República*, I Série – Nº 56. <https://files.dre.pt/gratuitos/1s/2015/03/05601.pdf>
- Rocha, C. (2006). A escola e a diversidade étnica e cultural [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/615/1/LC306.pdf>
- Rodrigues, D. (2014). A Inclusão como Direito Humano Emergente. *Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Ensino Especial*, 5(1), 6-11. <https://proandee.weebly.com/vol-5-nordm-1---maio-2014.html>
- Rodrigues, L. (2023a). Educação e intervenção comunitária. In L. Rodrigues & J. Sousa (Eds.), *Educação e Desenvolvimento Comunitário*. Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMA). <https://cie.uma.pt/publications/livro017-desenvcom/livro017-completo.pdf>
- Rodrigues, L. (2023b). Ética e a investigação científica. *Revista Ensino de Ciências e Humanidades*, 7(2), 126-139. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/12890>
- Santos, K., Ribeiro, M., Queiroga D., Silva, I., & Ferreira, S. (2020). O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(2), 655-664. https://www.researchgate.net/publication/339014398_O_uso_de_triangulacao_multipla_como_estrategia_de_validacao_em_um_estudo_qualitativo
- Santos, B. (2003). *Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo cultural*. Civilização Brasileira
- Secretaria Regional da Inclusão Social e Cidadania. (2022). *Guia para a cidadania juvenil... um passo para o futuro!*. [https://www.madeira.gov.pt/Portals/35/Users/116/72/372/Guia%20para%20a%20cidadania%20juvenil%20\(1\)_livro.pdf](https://www.madeira.gov.pt/Portals/35/Users/116/72/372/Guia%20para%20a%20cidadania%20juvenil%20(1)_livro.pdf)

- SEF. (2009). *Protection Statuses complementing E.U. legislation on Immigration and Asylum in Portugal*. European Migration Network. https://rem.sef.pt/wp-content/uploads/EN_2009_EN_01.pdf
- SEF. (2022). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*. SEF. <https://www.sef.pt/pt/Documents/RIFA2022%20vF2a.pdf>
- Silva, E., & Casimiro, C. (Eds.). (2023). *Migrações, famílias e desigualdades*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. https://www.eeagrants.gov.pt/media/6557/ebook_versaofinal.pdf
- Silva, M. (1964). Oportunidade do desenvolvimento comunitário em Portugal. *Análise Social*, II (7-8), 498-510. <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10400.5/1403/1/MS-AS-1964.pdf>
- Silva, T. (2000). *Identidade e diferença*. Editora Vozes
- Silveira, D. & Córdova, F. (2009). Unidade 2 – a pesquisa científica. In T. Gerhardt & D. Silveira (Eds.), *Métodos de pesquisa* (pp. 33-44). Editora da UFRGS.
- Silverman, D. (2017). *Doing Qualitative Research*. Sage Publications
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge
- Social Science Research Council. (1954). Acculturation: An exploratory formulation. *American Anthropologist*, 56(6), 973-1000. <https://www.jstor.org/stable/664755?seq=1>
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). *Carta ética*. SPCE. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Sporton, D., Valentine, G., & Nielsen, K. (2006). Post conflict identities: Affiliations and practices of Somali asylum seeker children. *Children's Geographies*, 4(2), 203–217. <https://doi.org/10.1080/14733280600807062>
- Stake, R. (2009). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian

- Stephens, S. (1995). Children and the Politics of Culture in “Late Capitalism”. In S. Ortner, N. Dirks, & G. Eley (Eds.), *Children and the Politics of Culture*. Princeton University Press
- Synkkonen, H.-M. & Kyttälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167-183. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891719>
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). Overview of Contemporary Issues in Mixed Methods Research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. SAGE Publications
- Trasberg, K. & Kond, J. (2017). Teaching new immigrants in Estonian schools – challenges for support a network. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, 90-100. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2017.38.10793>
- Tuckman, B. & Harper, B. (2012). *Conducting educational research*. Rowman & Littlefield Publishers
- Tuzzo, S. & Braga, C. (2016). O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 4(5), 140-158. <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/38>
- UMa, (s.d.). *Mestrado em Educação e Desenvolvimento Comunitário*. Universidade da Madeira. <https://www.uma.pt/ensino/2o-ciclo/mestrado-em-educacao-e-desenvolvimento-comunitario/>
- UNDESA. (2007, 10-13 de setembro). *Creating an Inclusive Society: Practical Strategies to Promote Social Integration*. UNDESA. <https://www.un.org/esa/socdev/egms/docs/2009/Ghana/inclusive-society.pdf>
- UNDESA. (2008, 8-10 de julho). “Promoting Social Integration” convened in preparation for the 47th session of the Commission for Social Development. UNDESA. https://www.un.org/esa/socdev/social/meetings/egm6_social_integration/documents/AIDEMEMOIRE_REVISED.pdf
- UNESCO. (1994, junho, 7-10). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Conferência mundial sobre

necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, Salamanca.
[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

UNESCO. (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>

UNESCO. (2009, novembro, 25-28). *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*. International Conference on Education, Genebra.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186807>

UNESCO. (2009b). *Towards Inclusive Education for Children with Disabilities: a Guideline*. UNESCO Bangkok.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192480>

UNESCO. (2009c). Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_por

UNESCO. (2011). 36 C/5 Addendum Draft Resolutions 2012-2013 Volume 1. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000210832>

UNESCO. (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>

UNESCO. (2015). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183995>

UNESCO. (2015b). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO.
https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

- União Europeia. (2000). *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*. Jornal Oficial da União Europeia, C 365/1. https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf
- União Europeia. (2016). *Tratado da União Europeia (versão consolidada)*. Jornal Oficial da União Europeia, C202/13. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0019.01/DOC_2&format=PDF
- UNICEF. (2014). *Conceptualizing Inclusive Education and Contextualizing it within the UNICEF Mission*. UNICEF. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_Webinar_Booklet_1_0.pdf
- UNICEF. (2019). *Convenção Sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos (Comité Português para a UNICEF, Ed.)*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- UNICEF. (2021). *A integração de crianças não acompanhadas em Portugal: a abordagem de direitos da criança na ação do Estado*. https://www.unicef.pt/media/3515/relato-rio_a-integrac-a-o-de-cna_junho2021_final.pdf
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 102-128). Porto: Ed. Afrontamento
- Vário, J. (2013). Exemplos. Tinta da China
- Walsh, C. (2005). *La Interculturalidad en la Educación*. Perú: Ministerio de Educación. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf
- Weber, R. (1990). Content analysis. In *Basic content analysis*. Sage
- White, A., Laoire, C., Tyrrel, N. & Méndez, F. (2011). Children's Roles in Transnational Migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(8), 1159-1170. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1369183X.2011.590635>

- Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. Oxford University Press
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In T. Silva (Org.), *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Editora Vozes
- Yavçan, B., & Gorgerino, M. (2025). *MIPEX 2025 – A roadmap for inclusive policy in the EU*. Migration Policy Group. <https://www.migpolgroup.com/wp-content/uploads/2025/09/MIPEX-results-2025.pdf>
- Yin, R. (2003). *Estudo de caso – planejamento e métodos* (3ª ed.). Bookman

Apêndices

Apêndice A – Consentimento informado dos(as) participantes



Consentimento Informado, Esclarecido e Livre

Título do Estudo: O processo de inclusão das crianças migrantes nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira

Investigador(es) Principa(l/is): Nuno Miguel Olim da Silva, Universidade da Madeira

Porque está este estudo a ser realizado?

Este estudo está a ser realizado com o objetivo de compreender como se processa a inclusão de crianças migrantes nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM. Pretende-se identificar os desafios enfrentados por estas crianças, analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas e avaliar a eficácia das políticas públicas regionais na promoção da inclusão e do sucesso académico. Por meio da recolha de diversas perspetivas, o estudo procura contribuir para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e sensível à diversidade cultural.

Em que consiste o estudo?

O presente estudo consiste na realização de entrevistas semiestruturadas a um(a) representante da Direção Regional da Educação (DRE), a diretores de escola e a professores titulares de turma. Além disso, serão realizadas entrevistas a grupo focal com crianças migrantes dos 3º e 4º anos de escolaridade. Todas as informações serão tratadas de forma confidencial e utilizadas exclusivamente para fins académicos.

Quantas sessões inclui o estudo?

O estudo inclui várias sessões de recolha de dados, organizadas do modo que se segue: uma entrevista semiestruturada individual, com duração máxima de 45 minutos, a realizar com um(a) representante da DRE, diretores de escolas do 1ºCEB e a docentes titulares de turma das mesmas escolas. Perante a impossibilidade de entrevista semiestruturada, poderá, em alternativa, ser realizado um questionário online. Para a recolha de dados através da realização de entrevistas com grupo focal a crianças migrantes que frequentem os 3º e 4º anos de escolaridade estão previstas duas sessões, com duração não superior a 30 minutos.

Quem pode participar no estudo?

Podem participar neste estudo: crianças migrantes a frequentar os 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM; docentes titulares de turma e diretores das escolas em que as crianças estão inseridas; um(a) representante da Direção Regional da Educação.

Existem riscos para quem participa neste estudo?

Não são esperados riscos físicos. Caso surja desconforto emocional, o(a) informante poderá interromper a participação.

Existem benefícios para quem participa neste estudo?

Os(as) informantes contribuem para a melhoria das práticas educativas e das políticas públicas de inclusão, ajudando a tornar a escola mais justa e inclusiva para todas as crianças.

Existem custos para quem participa neste estudo?

Não existem quaisquer custos associados à realização deste estudo. Todas as sessões serão realizadas em contexto escolar ou institucional, sem necessidade de deslocações adicionais.

EXISTEM COMPENSAÇÕES PARA QUEM PARTICIPA NESTE ESTUDO?

Não estão previstas compensações financeiras nem materiais. A participação é voluntária e não remunerada.

QUEM TERÁ ACESSO AOS DADOS? COMO SERÁ ASSEGURADA A CONFIDENCIALIDADE E O ANONIMATO? QUANDO SERÃO DESTRUÍDOS OS DADOS?

Apenas o investigador principal terá acesso aos dados brutos. O tratamento de dados é supervisionado pelo(a) Encarregado(a) de Proteção de Dados (EPD) e em conformidade com o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD). Os dados serão tratados com base no consentimento livre, esclarecido e informado dos(as) informantes (artigo 6º, nº1, alínea a) do RGPD), bem como no interesse público associado à investigação científica e educativa (Artigo 6º, nº1, alínea e) do RGPD). Todos os dados serão anonimizados e armazenados de forma segura, com proteção por palavra-passe e em servidores institucionais. As entrevistas serão gravadas com distorção de voz e transcritas sem identificação pessoal. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins académicos e eliminados num prazo máximo de dois anos após a defesa pública da dissertação.

HÁ RETORNO DE RESULTADOS AO PARTICIPANTE?

Sim. Os resultados do estudo poderão ser compartilhados com os(as) informantes e instituições envolvidas, sob a forma de um resumo acessível, respeitando sempre o anonimato dos dados.

QUAIS SÃO OS DIREITOS DE QUEM PARTICIPA NESTE ESTUDO?

A sua participação é voluntária. É livre de recusar participar ou de interromper a sua participação em qualquer momento. A recusa em participar ou interrupção da participação não terá consequências nem implicará perda de eventuais compensações a que tenha direito. O investigador principal poderá decidir, de forma fundamentada, interromper a sua participação neste estudo. Caso se verifique esta situação, esta não resultará em qualquer perda de eventuais benefícios ou direitos.

quem posso contatar para quaisquer dúvidas ou questões sobre este estudo?

Se tem dúvidas sobre este estudo, poderá fazer agora todas as perguntas. Se quiser fazer perguntas mais tarde, desejar obter mais informações, ou desejar interromper a sua participação no estudo, entre em contato com os Investigadores Principais por telefone ou e-mail. A informação de contato está disponível no início da primeira página deste documento.

Apêndice B – Termo de Consentimento Informado
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO



Consentimento Informado, Esclarecido e Livre

Eu, abaixo-assinado, fui informado sobre o propósito e procedimentos deste estudo. Foi-me garantido que todos os dados relativos à identificação dos participantes neste estudo são confidenciais e que será mantido o anonimato. Sei que posso recusar-me a participar ou interromper a qualquer momento a participação no estudo, sem nenhum tipo de penalização por este facto. Compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas.

Aceito participar de livre vontade no estudo acima mencionado. Também autorizo a divulgação dos resultados obtidos no meio científico, desde que seja garantido o anonimato.

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

DATA:

ASSINATURA DO INVESTIGADOR

DATA

Assine no lugar pretendido:

SIM

NÃO

Apêndice C – Termo de Consentimento Informado (representante legal e menor)



Consentimento Informado, Esclarecido e Livre

Eu, abaixo-assinado, fui informado sobre o propósito e procedimentos deste estudo. Foi-me garantido que todos os dados relativos à identificação dos participantes neste estudo são confidenciais e que será mantido o anonimato. Sei que posso recusar ou interromper a participação do meu representado a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalização por este facto. Compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas.

Aceito de livre vontade que o meu representado participe no estudo acima mencionado. Também autorizo a divulgação dos resultados obtidos no meio científico, desde que seja garantido o anonimato.

ASSINATURA DO REPRESENTANTE LEGAL

DATA

ASSINATURA DO INVESTIGADOR

DATA

Consentimento do Menor (se aplicável)

Explicaram-me a informação sobre este estudo de investigação e eu concordo em participar.

ASSINATURA DO MENOR

DATA

Apêndice D – Guião de entrevista a grupo focal às crianças migrantes



Tema:	Desafios enfrentados pelos(as) crianças na escola.	
Objetivo geral:	Compreender, de forma aprofundada e detalhada, as experiências das crianças migrantes nas escolas do 1º CEB da RAM.	
Informante(s):	Alunos(as) do 1º CEB, em escolas da RAM, a frequentar os 3º e 4º anos de escolaridade.	
Investigador principal:	Nuno Miguel Olim da Silva.	
Contactos:		
Orientadora:	Professora Doutora Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis.	
Nota:	A aplicação do questionário terá um limite temporal não superior a 30 minutos e será orientada pelo investigador. Aos/às informantes, será garantido o direito de, sem qualquer prejuízo, desistirem a qualquer momento e informados de que a sua participação se reveste de um cariz absolutamente voluntário. A realização da entrevista terá lugar num local reservado, previamente definido, em favor do conforto dos/as informantes, privacidade e da confidencialidade das informações partilhadas. A entrevista será objeto de gravação áudio, com recurso à distorção de voz, apenas para fins de transcrição e análise do conteúdo. Ao longo de todo o processo, são garantidos o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas, para além da ausência de identificação das informações, no quadro da presente dissertação de mestrado e em escrupuloso cumprimento dos princípios éticos que regem a investigação científica. Em consonância, a totalidade dos dados (áudio, transcrições e notas) será eliminada num prazo máximo de dois anos após a defesa pública da dissertação.	
BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
A	• Apresentar, de forma clara, os objetivos e fundamentos da entrevista; • Informar o entrevistado sobre as condições da sua participação no estudo; • Garantir o cumprimento do princípio de confidencialidade em todas as	1. Apresentar, sucintamente, informações atinentes ao trabalho de investigação; 2. Especificar os objetivos. Do trabalho de investigação E o propósito da entrevista; 3. Sublinhar que a participação na entrevista é absolutamente voluntária; 4. Garantir a confidencialidade das informações prestadas; 5. Solicitar autorização para a gravação da entrevista; 6. Agradecer a disponibilidade e colaboração do entrevistado.

	etapas da investigação; Solicitar a autorização para o registo áudio da entrevista.	
B Experiência geral na escola	Explorar sentimentos gerais sobre a escola; identificar aspetos positivos e áreas de melhoria.	(Recursos a cartões de emoções) 7. Como se sentem normalmente na escola? 8. Do que mais gostam na escola? 9. Se pudessem mudar uma coisa na escola, o que seria?
C Aprendizagem e materiais	Identificar perceções sobre atividades escolares e adequação dos materiais.	(Recurso a cartões com imagens de material escolar) 10. O que acham disto na escola? É fácil? É difícil? Gostam? 11. Têm os livros e materiais necessários? São fáceis de perceber?
D Língua e comunicação	Explorar barreiras linguísticas e apoios recebidos.	(Recurso a cartões “sem entender” e “entendi bem”) 12. Alguma vez não perceberam o que o/a professor/a dizia? Como foi? 13. O que fazem quando não percebem alguma coisa?
E Cultura e identidade	Identificar diferenças culturais e valorização da diversidade.	14. Que diferenças sentem entre a escola de lá e a escola de cá? 15. Sentem que os vossos costumes e tradições são valorizados cá? 16. A escola faz atividades sobre os vossos países? Gostam de participar?
F Emoções e bem-estar	Explorar sentimentos de pertença, saudades e apoio emocional.	17. Sentem falta da vossa antiga escola? 18. O que costumam fazer quando ficam tristes na escola? 19. Já falaram com alguém na escola sobre como se sentem? Ajudou?
G Dimensão social	Identificar amizades e participação em atividades.	(Dinâmica do semáforo) 20. Foi fácil ou difícil fazer amigos? 21. Como costumam brincar ou conversar nos intervalos? 22. Participam em atividades da escola? Do que mais gostam nelas?
H Professores e apoio	Avaliar apoio pedagógico e estratégias inclusivas.	23. Os professores ajudam quando têm dificuldades?

		24. Acham que os professores percebem quando não entendem? 25. Algum professor já vos perguntou como eram as aulas na outra escola?
I Família e escola	• Explorar comunicação e mobilização da família.	26. Os vossos pais / família falam com os professores? 27. A escola envia informações para casa? 28. As vossas famílias participam em festas da escola?
J Questões finais	• Obter informações ainda não abordadas no decurso da entrevista.	29. Gostariam de acrescentar algo mais que não tenha sido abordado nesta entrevista? 30. Sublinhar a relevância da participação das crianças para o resultado final da investigação.

Apêndice E – Guião de entrevista semiestruturada a docentes titulares de turma de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico



Tema:	Práticas pedagógicas inclusivas utilizadas nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM.	
Objetivo geral:	Identificar as práticas pedagógicas inclusivas utilizadas nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM, para incluir as crianças migrantes e promover um ambiente educativo equitativo e acolhedor.	
Informante(s):	Docentes titulares de turma de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.	
Investigador principal:	Nuno Miguel Olim da Silva.	
Contactos:		
Orientadora	Professora Doutora Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis.	
Nota:	A realização da entrevista semiestruturada terá um limite temporal não superior a 45 minutos e será conduzida pelo investigador. Ao/à informante, será garantido o direito de, sem qualquer prejuízo, desistir a qualquer momento e informado(a) de que a sua participação se reveste de um cariz absolutamente voluntário. A realização da entrevista terá lugar num local reservado, previamente definido com o/a informante, em favor do seu conforto, privacidade e da confidencialidade das informações partilhadas. A entrevista será objeto de gravação áudio, com recurso à distorção de voz, apenas para fins de transcrição e análise do conteúdo. Ao longo de todo o processo, são garantidos o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas, para além da ausência de identificação das informações, no quadro da presente dissertação de mestrado e em escrupuloso cumprimento dos princípios éticos que regem a investigação científica. Em consonância, a totalidade dos dados (áudio, transcrições e notas) será eliminada num prazo máximo de dois anos após a defesa pública da dissertação.	
BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
A	• Apresentar, de forma clara, os objetivos e fundamentos da entrevista; • Informar o entrevistado sobre as condições da sua participação no estudo; • Garantir o cumprimento do	1. Apresentar, sucintamente, informações atinentes ao trabalho de investigação; 2. Especificar os objetivos. Do trabalho de investigação E o propósito da entrevista;

	princípio de confidencialidade em todas as etapas da investigação; • Solicitar a autorização para o registo áudio da entrevista.	3. Sublinhar que a participação na entrevista é absolutamente voluntária; 4. Garantir a confidencialidade das informações prestadas; 5. Solicitar autorização para a gravação da entrevista; 6. Agradecer a disponibilidade e colaboração do entrevistado.
B	• Identificar as estratégias pedagógicas inclusivas mais utilizadas pelos(as) docentes; • Mapear os recursos didáticos disponíveis para facilitar a aprendizagem e a inclusão; • Avaliar a eficácia e adequação dos materiais didáticos na resposta às necessidades das crianças migrantes; • Compreender as práticas de avaliação adaptadas às crianças migrantes;	7. Que estratégias e métodos de ensino utiliza para facilitar a inclusão de crianças migrantes? 8. Pode partilhar exemplos de atividades pedagógicas promotoras da inclusão de crianças migrantes? 9. Que recursos ou materiais didáticos utiliza especificamente para apoiar a aprendizagem de crianças migrantes? 10. Considera os materiais disponíveis na escola adequados para responder às necessidades destas crianças? 11. Como realiza a avaliação dos(as) alunos(as) migrantes, tendo em conta as suas especificidades?
C	• Identificar programas e estratégias para desenvolver competências linguísticas em português; • Verificar a existência de apoios complementares ao ensino da língua portuguesa; • Entender como a língua materna é utilizada como ferramenta inclusiva;	12. Quais são as metodologias e programas utilizados para facilitar a aprendizagem da língua portuguesa? 13. Existem atividades de enriquecimento do currículo dedicadas ao ensino do português?

	• Explorar a utilização da língua materna no processo de aprendizagem;	14. De que forma valoriza e/ou integra a língua materna das crianças migrantes no ambiente escolar? 15. Utiliza a língua materna como recurso para ajudar na aprendizagem do português ou de outros conteúdos?
D	• Mapear os serviços de apoio psicossocial existentes na escola; • Investigar as estratégias e/ou métodos utilizados pelos(as) docentes para identificar problemas emocionais e/ou sociais; • Analisar estratégias de envolvimento das famílias migrantes na vida escolar; • Identificar ações comunitárias que promovam a inclusão social das famílias migrantes;	16. Que serviços ou iniciativas estão disponíveis na escola para apoiar o bem-estar emocional e social das crianças migrantes? 17. Como identifica sinais de dificuldades emocionais ou sociais nestas crianças? 18. Que estratégias utiliza para aproximar da escola as famílias das crianças migrantes? 19. Existem eventos ou atividades que envolvam a comunidade local para promover a inclusão das crianças migrantes?
E	• Explorar práticas que promovam o respeito e a valorização da diversidade cultural; • Identificar práticas que incentivam a interação cultural na sala de aula; • Investigar as adaptações curriculares que favorecem a inclusão cultural; • Recolher exemplos práticos de adaptação curricular para a inclusão cultural;	20. Que práticas são implementadas na sua turma para reconhecer e valorizar as culturas dos(as) alunos(as) migrantes? 21. Como promove o intercâmbio cultural entre as crianças da turma? 22. Que adaptações curriculares realiza para incluir conteúdos culturais diversos? 23. Pode descrever um exemplo de como integrou elementos culturais dos(as) alunos(as) migrantes no currículo?
F	• Identificar as práticas inclusivas já praticadas pelos(as) docentes;	24. Que estratégias e ações inclusivas já implementou

	• Entender as prioridades e percepções dos(as) docentes sobre a inclusão; • Compreender os principais desafios enfrentados pelos(as) docentes no processo de inclusão; • Identificar estratégias de superação de desafios na inclusão de crianças migrantes;	em contexto de sala de aula? 25. O que considera mais relevante na implementação de práticas inclusivas? 26. Que desafios tem enfrentado ao trabalhar com crianças migrantes? 27. Que soluções ou abordagens encontrou para superar esses desafios?
G	• Fazer o levantamento de informações sobre a formação específica do corpo docente; • Identificar necessidades de formação para o desenvolvimento profissional; • Explorar práticas de trabalho colaborativo entre docentes; • Recolher exemplos de iniciativas colaborativas bem-sucedidas;	28. Já participou em formações relacionadas com a inclusão de crianças migrantes? Se sim, quais? 29. Que tipo de formação adicional considera importante para melhorar as práticas inclusivas? 30. Como é a colaboração entre docentes para apoiar a inclusão de crianças migrantes? 31. Pode partilhar um exemplo de trabalho colaborativo bem-sucedido?
H	• Avaliar a adequação das infraestruturas escolares para a inclusão; • Identificar necessidades de melhoria no ambiente escolar; • Analisar as percepções dos(as) docentes relativamente ao ambiente escolar inclusivo; • Recolher sugestões para a melhoria do ambiente escolar inclusivo;	32. As instalações da escola são adequadas para acolher e incluir crianças migrantes? 33. Que recursos físicos e tecnológicos considera importantes para um ambiente escolar mais inclusivo? 34. Como descreveria o ambiente escolar em termos de inclusão social e cultural? 35. Que medidas ou iniciativas poderiam ser implementadas para melhorar o ambiente inclusivo na escola?

I	• Obter informações ainda não abordadas no decurso da entrevista.	36. Gostaria de acrescentar algo mais que não tenha sido abordado nesta entrevista?

Apêndice F – Guião de entrevista semiestruturada a diretores de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico

Tema:	Práticas pedagógicas inclusivas utilizadas nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM.		
Objetivo geral:	Identificar as práticas pedagógicas inclusivas utilizadas nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM, para incluir as crianças migrantes e promover um ambiente educativo equitativo e acolhedor.		
Informante(s):	Diretores de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.		
Investigador principal:	Nuno Miguel Olim da Silva.		
Contactos:			
Orientadora	Professora Doutora Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis.		
Nota:	A realização da entrevista semiestruturada terá um limite temporal não superior a 45 minutos e será conduzida pelo investigador. Aos/às informantes, será garantido o direito de, sem qualquer prejuízo, desistirem a qualquer momento e informados de que a sua participação se reveste de um cariz absolutamente voluntário. A realização da entrevista terá lugar num local reservado, previamente definido com os/as informantes, em favor do seu conforto, privacidade e da confidencialidade das informações partilhadas. A entrevista será objeto de gravação áudio, com recurso à distorção de voz, apenas para fins de transcrição e análise do conteúdo. Ao longo de todo o processo, são garantidos o anonimato e a confidencialidade das informações partilhadas, para além da ausência de identificação das informações, no quadro da presente dissertação de mestrado e em escrupuloso cumprimento dos princípios éticos que regem a investigação científica. Em consonância, a totalidade dos dados (áudio, transcrições e notas) será eliminada num prazo máximo de dois anos após a defesa pública da dissertação.		
BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES	
A	• Apresentar, de forma clara, os objetivos e fundamentos da entrevista; • Informar o/a informante sobre as condições da sua participação no estudo; • Garantir o cumprimento do princípio de confidencialidade em todas as etapas da investigação; • Solicitar a autorização para o registo áudio da entrevista.	1. Apresentar, sucintamente, informações atinentes ao trabalho de investigação; 2. Especificar os objetivos. Do trabalho de investigação E o propósito da entrevista; 3. Sublinhar que a participação na entrevista é absolutamente voluntária;	

		4. Garantir a confidencialidade das informações prestadas; 5. Solicitar autorização para a gravação da entrevista; 6. Agradecer a disponibilidade e colaboração do/a informante.
B	• Identificar e descrever as estratégias e métodos de ensino utilizados nas escolas para promover a inclusão dos alunos migrantes; • Explorar os recursos e materiais didáticos mobilizados em contexto de apoio à aprendizagem dos alunos migrantes; • Compreender as formas de avaliação aplicadas a alunos migrantes e como o retorno lhe é transmitido a fim de que possa ser considerado uma mais-valia para o seu desenvolvimento;	1. Que metodologias de ensino são utilizadas na escola para incluir os(as) alunos(as) migrantes? Pode dar exemplos? 2. Como são adaptadas essas metodologias para que possam atender às necessidades evidenciadas por esses(as) alunos(as)? 3. Que tipo de materiais didáticos são utilizados no apoio à aprendizagem dos(as) alunos(as) migrantes? 4. Que recursos mobilizados são particularmente eficazes? 5. Como é feita a avaliação dos migrantes na escola? 6. De que forma o retorno é comunicado a esses(as) alunos(as) para fomentar o seu desenvolvimento académico?
C	• Analisar os programas e estratégias implementados como facilitadores da aprendizagem do português como língua não materna; • Perceber como a língua materna dos(as) alunos(as) é integrada e respeitada no ambiente escolar;	7. Considerando a existência da disciplina de Português Língua Não Materna, de que forma é que esta é implementada nesta escola? 8. Pode descrever as estratégias específicas usadas para alunos dos níveis de iniciação (A1, A2) e intermédio (B1)? 9. Como é monitorizado o progresso dos/as alunos/as nesta disciplina? 10. Existem programas específicos na escola para o

		ensino do português como língua não materna, para além da disciplina de PLNM? Como funcionam? 11. De que forma a escola integra e respeita a língua materna destes(as) alunos(as) no ambiente escolar? 12. Existem recursos ou atividades que recorram à língua materna dos(as) alunos(as) para apoiar a sua aprendizagem e inclusão?
D	• Avaliar os serviços e recursos disponíveis determinantes para o apoio sócioemocional dos(as) alunos(as) migrantes; • Descrever as estratégias delineadas pela escola com o fito de envolver e mobilizar as famílias dos(as) alunos(as) migrantes;	13. Que serviços de apoio psicológico, emocional e social são disponibilizados aos(as) alunos(as) na escola? 14. É possível dar exemplos de casos em que tais apoios se mostraram essenciais à inclusão de um(a) aluno(a) migrante? 15. A que estratégias recorre a escola a fim de mobilizar e envolver as famílias dos(as) alunos(as) migrantes? 16. Como é que a escola se articula com as famílias para promover um ambiente escolar inclusivo?
E	• Identificar as práticas implementadas no quadro do reconhecimento e valorização da cultura dos(as) alunos(as) migrantes; • Explorar as adaptações curriculares tendentes à inclusão de conteúdos culturais diversos e relevantes às culturas dos(as) alunos(as) migrantes;	17. Como é que a escola reconhece e valoriza a diversidade cultural dos seus alunos(as)? 18. Pode dar exemplos de projetos, atividades ou eventos escolares que incorporem diferentes manifestações culturais?
F	• Avaliar a oferta formativa proporcionada aos docentes no âmbito da promoção da inclusão; • Analisar as estruturas de colaboração e de apoio	19. Que formação é proporcionada aos(as) docentes para ajudá-los a incluir os(as) alunos(as) migrantes de forma eficaz?

	desenvolvidas entre docentes e que sejam fomentadoras das práticas inclusivas;	20. Existem, na escola, estruturas ou momentos específicos dedicados à partilha de boas práticas inclusivas entre os(as) docentes? 21. De que modo os(as) docentes são encorajados(as) a colaborar na formulação, desenvolvimento e aplicação de práticas inclusivas?
G	• Examinar as adaptações físicas e recursos disponibilizados nas escolas para a criação de um ambiente inclusivo; • Avaliar as medidas tomadas para fomentar um ambiente escolar inclusivo para todos(as) os(as) alunos(as).	22. Que espaços e recursos físicos estão disponíveis e vocacionados para a inclusão dos (as) alunos migrantes nesta escola? 23. Pode dar exemplos de medidas ou ações de sensibilização desenvolvidas pela escola para fomentar um ambiente escolar inclusivo?
H	• Obter informações adicionais sobre a inclusão de crianças migrantes na escola; • Identificar desafios específicos enfrentados pela escola, ainda não abordados.	24. Há mais alguma informação o exemplo que gostaria de partilhar sobre a inclusão de alunos(as) migrantes na sua escola? 25. Há algum desafio específico que a sua escola enfrenta no quadro da inclusão de alunos(as) migrantes que ainda não tenhamos discutido?

Apêndice G – Guião de entrevista semiestruturada à representação institucional

Tema:	Eficácia das políticas públicas de inclusão.		
Objetivo geral:	Avaliar a eficácia das políticas públicas, no contexto da RAM, na inclusão e adaptação das crianças migrantes ao meio escolar.		
Informante(s):	Elemento executivo da Direção Regional da Educação		
Investigador principal:	Nuno Miguel Olim da Silva		
Contactos:			
Orientadora	Professora Doutora Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis		
Nota:	A realização da entrevista semiestruturada terá um limite temporal não superior a 45 minutos e será conduzida pelo investigador. Ao/à informante, será garantido o direito de, sem qualquer prejuízo, desistir a qualquer momento e informado(a) de que a sua participação se reveste de um cariz absolutamente voluntário. A realização da entrevista terá lugar num local reservado, previamente definido com o/a informante, em favor do seu conforto, privacidade e da confidencialidade das informações partilhadas. A entrevista será objeto de gravação áudio, com recurso à distorção de voz, apenas para fins de transcrição e análise do conteúdo. Ao longo de todo o processo, são garantidos o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas, para além da ausência de identificação das informações, no quadro da presente dissertação de mestrado e em escrupuloso cumprimento dos princípios éticos que regem a investigação científica. Em consonância, a totalidade dos dados (áudio, transcrições e notas) será eliminada num prazo máximo de dois anos após a defesa pública da dissertação.		
BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES	
A Abertura da entrevista	• Apresentar, de forma clara, os objetivos e fundamentos da entrevista; • Informar o/a informante sobre as condições da sua participação no estudo; • Garantir o cumprimento do princípio de confidencialidade em todas as etapas da investigação; • Solicitar a autorização para o registo áudio da entrevista.	7. Apresentar, sucintamente, informações atinentes ao trabalho de investigação; 8. Especificar os objetivos. Do trabalho de investigação E o propósito da entrevista; 9. Sublinhar que a participação na entrevista é absolutamente voluntária; 10. Garantir a confidencialidade das	

		informações prestadas; 11. Solicitar autorização para a gravação da entrevista; 12. Agradecer a disponibilidade e colaboração do/a informante.
B Políticas públicas e inclusão	Identificar as principais iniciativas e políticas regionais para a inclusão escolar e valorização da diversidade cultural.	13. Quais são as principais iniciativas ou políticas públicas implementadas para promover a inclusão escolar de crianças migrantes e valorizar a diversidade cultural no sistema educativo regional?
C Implementação nas escolas	Compreender os mecanismos de aplicação e monitorização das políticas nas escolas.	14. Que mecanismos existem para garantir a aplicação dessas iniciativas e/ou políticas nas escolas?
D Formação de profissionais	Explorar a formação oferecida a docentes e a outros profissionais no âmbito da diversidade cultural.	15. Que tipo de formação é oferecida aos profissionais de educação no âmbito da diversidade cultural nas salas de aula?
E Apoio às crianças e famílias	Identificar apoios emocionais e psicológicos disponibilizados às crianças migrantes e respetivas famílias.	16. Existe algum tipo de apoio emocional, social ou psicológico disponibilizado às crianças migrantes ou às suas famílias?
F Desafios persistentes	Recolher perceções sobre os principais obstáculos ainda existentes na inclusão escolar.	17. Segundo a sua perspetiva, que desafios persistem, ainda, na inclusão escolar das crianças migrantes nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira?
G Fecho da entrevista	Valorizar a participação e	18. Agradeço-lhe profundamente a sua

	agradecer colaboração.	a	disponibilidade participação.	e
--	---------------------------	---	----------------------------------	---

Apêndice H – Tabela de codificação das entrevistas

Tabela de codificação das entrevistas		
Código	Categoria	Instrumento de recolha de dados
DIR_01	Diretor(a)	Entrevista semiestruturada
DOC_01	Docente titular de turma 1	Entrevista semiestruturada
DOC_02	Docente titular de turma 2	Entrevista semiestruturada
REPTUT	Informante da DRE	Entrevista semiestruturada
CR_01	Criança grupo focal 1	Entrevista a grupo focal
CR_02	Criança grupo focal 1	Entrevista a grupo focal
CR_03	Criança grupo focal 1	Entrevista a grupo focal
CR_04	Criança grupo focal 1	Entrevista a grupo focal
CR_05	Criança grupo focal 2	Entrevista a grupo focal
CR_06	Criança grupo focal 2	Entrevista a grupo focal
CR_07	Criança grupo focal 2	Entrevista a grupo focal
CR_08	Criança grupo focal 2	Entrevista a grupo focal
CR_09	Criança grupo focal 2	Entrevista a grupo focal
CR_10	Criança grupo focal 2	Entrevista a grupo focal
CR11	Criança grupo focal 2	Entrevista a grupo focal

Apêndice I – Transcrição da entrevista semiestruturada a representante da tutela

Informante:	REPTUT
Data:	04/11/2025
Local:	Direção Regional de Educação

Investigador: Primeira questão: Quais são as principais iniciativas ou políticas públicas implementadas para promover a inclusão escolar de crianças migrantes e valorizar a diversidade cultural no sistema educativo regional?

Informante: Políticas públicas... nós seguimos muitas orientações nacionais, até porque o nosso Estatuto Político-administrativo não nos permite, em certas matérias, podermos inovar. Portanto, há duas áreas, que é o currículo e a avaliação que nós temos que seguir rigorosamente aquilo que a legislação nacional impõe. E como acaba por ser, esta questão das crianças que vêm de outros países, as crianças migrantes acabam por ter, de forma quase imediata, a questão da língua. E a língua aplica-se aqui, o Português Língua Não Materna, e estamos já a entrar na área curricular. Nós consideramos que aqui na Madeira para quê estar a adaptar legislação quando na verdade temos as nacionais. Portanto, por vezes, quando estamos a tentar alterar e adequar à nossa realidade, podemos correr o risco de não fazer igual ao que se está a fazer no país. E isto por vezes coloca-nos problemas, porque hoje em dia as crianças hoje estão aqui, amanhã estão ali, os pais muitas vezes trabalham através da internet, e o que nós queremos é seguir as orientações nacionais de forma a correspondermos àquilo que é necessário. Portanto, hoje o que é que nós fizemos? Toda a legislação que se produziu, quer ao nível das equivalências, quer ao nível do Português Língua Não Materna, quer as regras que foram implementadas, sobretudo quando começou a guerra na Ucrânia e que nós começámos a receber, até começámos e até ficaram alguns que não regressaram à Ucrânia, que estavam aqui de férias, nós começámos a nos debater com esse problema, porque muitos não tinham documentos, muitos tinham vindo de férias e de repente ficam numa situação de alguma debilidade, porque quando vamos de férias não levamos os nossos certificados de habilitações, nem pensámos que vamos ficar num país para o qual estávamos em gozo de férias. Portanto, foi necessário adequar tudo o que foi produzido nessa altura: o estatuto do aluno refugiado, facilitámos imenso, facilitámos, por exemplo, ao nível da documentação que eles não tinham. Foram colocados condicionalmente e depois o condicional passou a definitivo quando passaram de ano. Portanto, sobretudo até ao básico.

No secundário é muito mais difícil, porquê? Porque, eu costumo dizer, a partir do décimo ano estamos a entrar num outro campeonato, que é o campeonato que muitas vezes nos vai levar à entrada na universidade e, como é do conhecimento comum, ao entrarmos nas universidades temos uma série de médias que têm de ser feitas e essas médias impõem a todo um percurso escolar que tem de ser valorizado.

Mas, muito sinceramente, não tivemos grandes constrangimentos. Nós já tínhamos tido um período muito complicado, que foi aquando do regresso das comunidades que estavam lusodescendentes, sobretudo na Venezuela. E aí também tivemos de nos adaptar à realidade, porque muitos também voltaram numa situação extrema, sem documentos e também aplicámos a esses alunos o estatuto de refugiado.

Porque, na verdade, os meninos têm de ser integrados na escola. A lei portuguesa diz que até aos 18 anos ou até completar o décimo segundo ano estão na escolaridade obrigatória e é isso que nós fizemos. Abrir as nossas escolas a esses alunos, integrá-los.

Sabemos que, por exemplo, há escolas de 2º e 3º ciclo que delegam na equipa que está a coordenar o Português Língua Não Materna, fazem muito a ponte entre a escola e aquilo que o aluno tem necessidades. Vou dar um exemplo muito específico.

Quando chega é preciso tratar de Cartão de Cidadão, é preciso tratar de Segurança Social, é preciso tratar do acesso à saúde. E aí a escola tem um papel predominante, porque, na verdade, a escola acaba por ter que responder a necessidades do aluno e eles procuram ajuda em quem está ali presente. E o professor é muito mais do que só o educador, é também aquele que muitas vezes dá a cara para estes alunos e tenta integrá-los o melhor que consegue.

Outras escolas, aquelas que têm, por exemplo, um assistente social, obviamente que aí o assistente social também vai para o terreno. No 1º ciclo, sobretudo, porque eu acho que este trabalho é mais centrado no 1º ciclo, a realidade é outra, não há equipas de Português Língua Não Materna, é muito centrado no professor titular, o professor titular é a pessoa que, por norma, conhece bem o aluno, a família e vai também, de alguma forma, ter esse papel cultural na integração do mesmo. Mas no 1º ciclo há um fenómeno bastante interessante, é que os alunos quando vêm, já têm, mais ou menos, são raros os alunos que nem chegam aqui a dizer que é aquela escola. Moram naquela zona, porque normalmente, e como é do conhecimento comum, os alunos ficam integrados nas escolas das áreas de residência, mas há a possibilidade de estes mesmos alunos ficarem noutras escolas. Neste caso é um motivo, trabalho dos pais, morada de familiares... E estes alunos, quando chegam, o que dizem é que têm amigos que estão naquela escola e vão facilitar

depois a nível do começo da integração. Isso acontece muito, por exemplo, numa escola no Funchal, que tem uma panóplia de nacionalidades de alunos vindos das mais diversas origens e que ficam muito localizados ali naquela zona.

Porquê? Porque já têm outros, o contacto é mais facilitado e pronto, no fundo é uma bengala, não é? Porque o obstáculo da língua está presente. Usa-se muitas vezes o Google Tradutor, quando não dominam bem o inglês e só falam, por exemplo, a sua língua de origem, mas nunca ninguém ficou sem acesso à escola e ao ambiente escolar por falta dessa empatia que tem de existir no começo, a quem nos procura.

Começou-se a criar um núcleo naquela zona, porquê? Porque também, muitas vezes eles, quando vêm, trazem depois outros familiares e ficam nas mesmas residências, ou ficam perto, ou conseguem ali na vizinhança alojamento para outras famílias das mesmas nacionalidades, e concentraram-se todos ali.

E começaram a ver, porque as pessoas quando vêm para cá depois começam também a frequentar outras associações, associações de IPSS, de cariz social, vão à procura de ajuda, e conhecem outras pessoas nessas associações. E encaminham-nos para essas escolas. Portanto, o que é preciso distinguir? Nós temos alunos cujos pais vieram para trabalhar, e esses pais vêm para integrar o mercado de trabalho e vêm com um objetivo muito bem definido, e depois temos outros exemplos de crianças, igualmente migrantes, mas que os pais têm outro tipo de atividades que lhes permitem trabalhar online, são conectados com as suas empresas, têm outro nível de vida, são pessoas com uma capacidade económica muito elevada, e que se concentram, sobretudo, nas zonas onde há sol. É engraçado.

Uma dessas escolas que têm mais nacionalidades, tinha 22, hoje confirmei que têm 16, porque, no entanto, outros já saíram, mas mesmo assim é uma panóplia de crianças das mais distintas nacionalidades.

Se compararmos a realidade de uma escola rural realidade com a realidade de outras escolas que nós temos no Funchal, nós temos pais no Funchal de uma classe, se é assim que podemos chamar, trabalhadora, que vêm para funções, muitas vezes os madeirenses, e não vamos ser hipócritas, não procuram essas áreas de restauração, de entrega de comida, uma série de profissões, onde nós vemos até no nosso dia-a-dia pessoas a trabalhar destas nacionalidades. Outra realidade é realmente vermos que há outros meninos com muitas condições, que os pais têm condições económicas que lhes permitem vir para a Madeira, usufruir do bom tempo e da hospitalidade dos madeirenses,

de vez em quando vão à sua empresa nos Estados Unidos, ou na Noruega, ou na Suécia, ou todas essas nacionalidades.

Para ter uma ideia, numa escola nós tínhamos crianças provenientes da Inglaterra, Chéquia, Países Baixos, Suécia, Polónia e Israel, Eslovénia, Alemanha, Hungria, também de Venezuela, Espanha, Itália, Catar, Estados Unidos, Irlanda, França, Áustria, África do Sul, Ucrânia, Bélgica e Sérvia. Portanto, além dos meninos da escola, os nativos.

E a diversidade que daí advém e as coisas magníficas que se podem fazer. Porque, ainda hoje, falando com o diretor, porque eu gosto sempre de fazer um *refresh* do que é que estão a fazer neste momento, ele dizia-me que das coisas que lhe dá mais prazer fazer é, em certos dias assinalados, como, por exemplo, o dia da escola, pedir aos pais que também participem, com atividades gastronómicas, culturais, e os pais envolvem-se e têm imenso prazer em partilhar com os outros aquilo que fazem nos seus países de origem. Portanto, esta riqueza cultural para uma escola de primeiro ciclo é uma mais-valia imensa.

Portanto, as línguas, naturalmente, porque os meninos sentem necessidade de aprender uma língua, porque eles têm de comunicar. Portanto, o inglês é a base. Mas nesta escola, por exemplo, já introduziram o francês. E têm um contacto permanente com outros coleguinhas. E as crianças são, desculpe o termo, esponjinhas, que vão aprendendo a falar outras línguas dos seus coleguinhas que, entretanto, chegaram. E isso é muito interessante. Esta riqueza multicultural que a escola tem é um desafio imenso, mas, por outro lado, é uma realidade que eu acho que enriquece todos. E, claro, que dá trabalho, obviamente, e que as pessoas têm de se empenhar para que todos sejam bem recebidos e tenham as respostas que todos devem ter. Mas há uma riqueza aqui muito grande que nós não podemos esquecer.

Até eu, que trabalho aqui todos os dias, quando pedi dados do último ano, vi coisas que eu não estava... Por exemplo, eu não fazia ideia que nas nossas escolas tivéssemos, por exemplo, muitos meninos de países como a Costa Rica, Cuba, Curaçau, Dinamarca, Egito. Das Filipinas, da Estónia, da Grécia... O mundo, hoje em dia, é um mundo diferente do mundo da nossa infância. Há 15 dias estive no Porto Santo e uma das coisas com que eu fiquei francamente surpreendida é por ver essa mistura também no Porto Santo. É super interessante ver isso, porque nós sabemos que há muitos cabo-verdianos e são-tomenses a trabalhar na restauração e depois ver essa mistura de raças e de cores nas escolas, que é uma coisa magnífica

Mas as crianças não são nada racistas. As crianças aceitam as diferenças e gostam até dessa diversidade. Podem se tornar, dependendo dos ambientes em que forem criados, e

é por isso que a escola tem um papel extremamente importante aqui, na aceitação da diferença. Tu és importante, mas ele também é. Aquilo que ele está a dizer faz sentido para a cultura dele. Isto faz sentido e tu tens de entender que nem todos pensamos igual. A aceitação das diferenças começa no primeiro século.

E bem trabalhado, e eu estou a crer que as escolas fazem isso. Teremos no futuro uma sociedade mais justa, equitativa e com oportunidades para todos e provavelmente discursos extremistas é por aí que nós podemos combater, é pela educação. E a educação tem de ser desde pequeninos.

Da parte das escolas, o que vejo é uma participação ativa e até uma preocupação em diminuir as assimetrias. Ou seja, os que menos têm as possibilidades de poder participar em uma série de atividades em que eles quase, em alguns casos, se juntam como mecenas para puxar os que não têm estas capacidades económicas. Por exemplo, aquelas viagens que eles gostam de fazer no final do ano, gostam muito de conhecer a capital, coisas assim.

E a participação tem de ser de todos, criar possibilidades para que todos participem. Muitas vezes esta comunidade está muito também inserida e toma a iniciativa de ajudar naquilo que pode e naquilo que sabe para também poder equilibrar. Sim, sim, isto é como digo, cada escola tem a sua realidade.

Investigador: Que mecanismos existem para garantir a aplicação dessas iniciativas e/ou políticas nas escolas?

Informante: Como sabe, as escolas de primeiro ciclo dependem mais diretamente das estruturas organizativas. Cada escola tem um diploma que atribui às escolas autonomia, administrativa e financeira. E também são eles que respondem pela não aplicação das coisas. Portanto, nós aí temos sempre uma atitude diferente. Embora... nós não andamos aqui para policiar, digamos. Nós o que queremos é que as coisas aconteçam. Queremos que as coisas sejam... claro que às vezes há problemas, nem sequer digo neste campo. Mas quando é preciso atuar neste campo, também atuamos. E temos de ser... Temos de monitorizar, temos de acompanhar, temos de estar sempre a ver o que é que está a acontecer.

Não vou dizer que isto é tudo maravilhoso. Sei que por vezes... Eu penso que mais por receio. Quando uma criança, sobretudo de etnias que não dominam uma língua

portuguesa, nem domina um inglês e que tem muitas dificuldades em expressar-se, quando chegam a uma escola, às vezes é fácil dizer que não há vagas.

E aí o que é que nós fazemos? Esse papel pedagógico de acompanhamento. E a criança tem de ser inserida. E olhe que eu fui ao Place, e essas turmas não estão assim tão bem preenchidas. E às vezes tenho de fazer este papel de mediação, que eu acho que não devia de existir, mas que alguém tem de fazer. Devia acontecer naturalmente.

Portanto, isto para... Eu estava aqui a falar com este entusiasmo, mas também há casos em que eu sinto que há alguma contenção quando... porquê? Porque quando nós já temos uma turma, por exemplo, no terceiro ano, e temos os alunos todos integrados e todos numa linha que foi... dada a conhecer logo no primeiro ano, e de repente chega-nos alguém que nem conhece a língua, que é preciso traduzir, que é preciso estar com trabalhos redobrados, às vezes é mais fácil dizer que naquela turma não há vagas, e depois é preciso esse papel de mediação. Portanto, também não vou ser hipócrita de dizer que isso não acontece. Acontece, felizmente poucas vezes, e na grande maioria a aceitação é logo no ato em que o encarregado de educação procura a escola, é imediato, na grande maioria. Mas o nosso papel é esse, de mediação, de... Eu não vou dizer de fiscalização, porque não é.

E aí temos de dar aquele empurrãozinho. E depois, obviamente, temos de monitorizar a nível do cumprimento do Português Língua Não Materna, de ver como é que as coisas estão a ser feitas, mas, no geral, corre bem. Muito sinceramente, corre bem.

Investigador: Há algum tipo de formação profissional que seja oferecida aos profissionais de educação para lidar com a diversidade cultural nas salas de aula?

Informante: Existe, e a minha colega ficou de me mandar números. Portanto, nós aqui temos a formação dos professores é integrada nas funções orgânicas da DRE. Funciona nos Ihéus, eu depois posso lhe dar o número exato de formações que foram promovidas. São feitas formações que são de inscrição livre e as pessoas candidatam-se a essas formações. É sempre anunciado na página da formação dos professores, que depende da DRE, há uma parte que é mesmo para quem se quer inscrever. E... têm sido feitas múltiplas formações. Porquê? Porque há essa necessidade. Nós sentimos necessidade de... e então investimos na área de formação de professores.

Investigador: E a sua perceção? Tem grande adesão?

Informante: A adesão tem vindo a crescer. Ou seja, os professores sentem necessidade porque também recebem mais alunos. E para ter uma ideia, no último ano, nós recebemos de múltiplas nacionalidades cerca de 1.200 alunos. Desde o início até ao secundário. Portanto, desde os mais pequeninos, da pré até ao secundário. E só no primeiro ciclo este ano, em todo o primeiro ciclo, nós temos cerca de... 161 chegaram ao ano e temos cerca de 800 em todo o primeiro ciclo. 161 crianças que chegaram das mais diversas nacionalidades no último ano.

Mas isto tem sido... Todos os anos recebemos imensos alunos. E acho que qualquer professor sente nos seus espaços a chegada desses mesmos alunos e temos mais diferenças nacionalidades e até étnicas. Sente-se muito.

Por exemplo, num dos casos que eu estava a referir, nós temos os nórdicos que escolheram esse concelho como destino de paraíso para viver. Então temos crianças de pele muito branca e loura. Depois temos as crianças africanas, obviamente com outra cor e com outros traços, mas essa multiplicidade de características dá um colorido à escola. A escola multicultural a funcionar verdadeiramente.... É um verdadeiro mosaico, mas um mosaico bonito de integração. E isto para mim é das coisas que mais me dava gosto, é ver as escolas a funcionar assim, quando vemos depois a sociedade com diálogos extremistas e posições extremistas. Felizmente as coisas na escola não são como o que se vê no dia-a-dia e o ódio das redes sociais e outras coisas por aí. Felizmente, por enquanto, as coisas, neste panorama, estão diferentes do total e penso que é pela educação que se vai conseguir que nunca chegue a extremos.

Investigador: Existe algum tipo de apoio emocional, social ou psicológico disponibilizado às crianças migrantes e respetivas famílias?

Informante: Não especificamente para as crianças migrantes, mas para todas as crianças das escolas, como é do conhecimento público. Todas as escolas têm psicólogos, algumas têm assistentes sociais em programas, por exemplo, de emprego. Pedem para fazer estágio e depois algumas escolas conseguem, no âmbito da sua autonomia, ter aquela pessoa nos seus quadros, que fazia sentido fazer. Eu, por exemplo, fiz uma experiência muito recente, que foi muito proveitosa, em Helsínquia, na Finlândia, e em Tallinn, na Estónia. E uma, sobretudo na Finlândia, na Estónia nem tanto, mas na Finlândia, o papel do assistente social é muito importante nas escolas. Têm o psicólogo, têm as terapeutas das mais variadas áreas, mas o assistente social. Porque estes miúdos, quando chegam, precisam

de apoio na integração, mas também da integração das famílias. E aí, se calhar, podíamos ir mais além no apoio que damos. Porque se as crianças não conhecem a língua, os pais também não a conhecem, há o obstáculo linguístico, precisam trabalhar, é preciso uma rede que os apoie. E, por exemplo, no caso da Finlândia, nenhuma criança começa na escola sem dominar o finlandês. Aqui não é assim. Aqui estes miúdos entram e imediatamente são colocados e vão aprendendo ao mesmo tempo que estão a ser dados conteúdos, o que é um obstáculo. E nota-se, por exemplo, nas ciências exatas, as coisas fluem mais facilmente, embora haja o obstáculo da língua, mas os cálculos matemáticos eles fazem sem grandes problemas. Tudo o que implica o falar, o escrever, é mais difícil.

E aí pode haver frustrações, pode haver até alguma rejeição à escola, daí o cuidado que estes psicólogos, as equipas multidisciplinares das escolas têm de ver também onde é que estas crianças... os problemas que possam ter e ajudar. Há algumas políticas também interessantes, digamos que é o tutor, que os acompanha nas suas atividades ao início. E isso facilita imenso, portanto, torna-se quase a sombra do miúdo que chegou, aquele a quem ele vai recorrer.

Isto é muito interessante porque é para quem está a apoiar e também para quem chegou. Porque quem está a apoiar, está a aprender a respeitar as diferenças, mas também a ajudar, há partilha, uma série de coisas que, muitas vezes, nas aulas de formação cívica abordam, mas aqui é mesmo praticado. Portanto, é muito importante esta interajuda. Agora, especificamente só para crianças migrantes, não há nenhum. Há outras associações que dependem das comunidades que ajudam e que nós sabemos que existem, que o Governo Regional depois tem a parte das comunidades em que desenvolvem uma série de atividades, mas não especificamente só nas escolas, não há.

Há o gabinete do aluno, há o psicólogo, há em algumas escolas o assistente social que apoia e depois as redes que vão criando para integrar. Mas todos os alunos, quer que sejam migrantes ou não, têm estes apoios emocionais a nível da psicologia e de tudo o que podemos. Até, por vezes, quando é uma situação, lembro-me quando chegaram os ucranianos e miúdos que viram muitas coisas, foi preciso articular com os serviços de saúde para que estas crianças tivessem acesso, já não era só do âmbito da psicologia, era mesmo da psiquiatria, porque havia traumas de guerra que tinham de ser tratados. E isso foi feito. Portanto, são estas ajudas que nós temos e que tentamos de alguma forma implementar e que até agora têm resultado, mas isto é sempre um estímulo. Chegam novas etnias, há sempre um trabalho que tem de ser feito, isto é um trabalho estimulante e que nós vamos aprendendo também com os erros e vamos tentando melhorar.

Investigador: Segundo a sua perspetiva, que desafios persistem ainda, na inclusão escolar de crianças migrantes nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM?

Informante: É assim... obviamente que o ideal seria ainda termos mais ajudas aqui, por exemplo, da parte social. Se nós tivéssemos nas nossas escolas, nós no primeiro ciclo não temos um psicólogo para cada escola. Temos psicólogos que repartem escolas. Não temos assistentes sociais ligados à educação. Não temos todos os serviços e vamos... Eu acho que mais do que tudo o que falta às vezes é coordenação entre os serviços. Costumo dizer isto, mais do que tudo é a coordenação, porque os utentes são os mesmos. O menino que está na escola é o mesmo utente da saúde, é o mesmo utente da segurança social, é o mesmo utente... E os pais é a mesma coisa. Portanto, se todos trabalharmos em rede, as respostas serão sempre muito melhores. Mais do que tudo, e muito sinceramente, eu penso que não é estarmos a aumentar a máquina de pessoas, mas sim a trabalhar em rede de forma a usufruirmos de serviços que nem sempre estão na educação, estão ligados a outras secretarias, mas podermos articular com facilidade. Porque a máquina é grande e às vezes por isto tudo a funcionar não é fácil.

E eu costumo dizer que o meu telemóvel e o conhecimento de um outro lado, de alguém que me vai ajudar de uma secretaria, independentemente do que seja, é sempre uma maneira de ajudar alguém, percebe? Se for o ofício, se for... percebe? Perde-se muito tempo nestas coisas. Nos organismos regionais ligados à estrutura do governo regional, a máquina não é igual à da escola, percebe? E perdemos muito tempo neste tipo de abordagens. O ofício para cá, a resposta para lá. E costumo dizer, nós todos somos governo regional, cada um dá a sua resposta. E às vezes até é caricato. Andamos a tratar o mesmo assunto, cada um no seu departamento. Se víssemos, por exemplo, o problema da criança que chegou, que é preciso dar respostas de uma forma mais completa, em que todos dessem o seu contributo. O trabalho em rede era muito melhor, muito melhor. Penso que o grande desafio é esse. Sabermos, neste caso para as crianças migrantes, mas aplica-se a outras áreas, trabalhar em rede. Porque é por aí que temos que ir. Porque o mundo mudou, a escola mudou.

Portanto, as profissões mudaram. Tudo mudou, o mundo está em mudança. Quem é que diria que no tempo dos nossos avós, com tanto sacrifício, emigravam para países para poder dar o melhor nível de vida à família, e que algum dia nós íamos receber desta forma outras pessoas que estão a fazer atualmente o que os nossos fizeram há tantos anos.

Portanto, o mundo mudou. Temos que ter respostas adequadas a todas as realidades e trabalhar em rede. Trabalhar em rede, humildemente, pedir ajuda quando não sabemos.

Temos este problema. Temos que ter uma resposta adequada. E não ser só porque conheço quem está do outro lado que me vai ajudar. Mas eu uso esta rede e funciona. Às vezes convém-nos pôr no papel do outro. Às vezes dizem-me, e já fui a tanto lado e estão-me a dizer que não há vaga em escola nenhuma. Diz-me, mas tem que haver, porque a sua criança, desde o momento em que está aqui, e vai viver em Portugal, terá de ter as mesmas respostas que os outros meninos das escolas. Portanto, eu vou ajudá-lo a tratar disso. Sobretudo nas escolas de primeiro ciclo. Às vezes, também no segundo ciclo e até no secundário, é preciso dar esse empurrão. É o tal papel fiscalizador. Ou mediador, para ser mais simpático que a DRE tem. Não é fácil, às vezes, porque ninguém... Se eu sou presidente de um conselho executivo, vem esta senhora agora insistir comigo e já disse que não. Já disse que não, mas tem que ser que sim. Porque ele está escolaridade obrigatória e pronto. E às vezes não é fácil, mas... Quem trabalha comigo costuma-me ouvir dizer que quem está na educação tem de fazer muito trabalho diplomata. E é verdade. Andar aqui neste joguinho... Que não é fácil, às vezes, mas pronto. É preciso fazê-lo e faço com muito gosto e é como digo, uma das coisas mais motivantes, fascinantes, e que me dá um gozo imenso é ir às escolas e ver tudo a funcionar.

O ano passado, numa festa de Natal, estava eu a assistir, porque o diretor da escola simpaticamente me convidou, e estava um miúdo muçulmano a cantar músicas de Natal. Eu achei que era o máximo, percebe? Na cabeça da criança, o que interessava era a festa. Agora, se é religiosa, se ele comemora o Natal, se não comemora, ele estava feliz e contente no meio dos outros e cantava como os outros meninos todos. Portanto, este é o exemplo máximo de que as escolas... Nas escolas não há essa barreira que às vezes existe, cultural, nas famílias. Os meninos provavelmente nem dizem aos pais que participaram, mas vão. Percebe? Sente-se integrado.

Isto pode-se aplicar também às crianças migrantes. Porque lá está, independentemente de onde vieram, das profissões dos pais, com trabalho, dedicação, eles chegam lá. E há tantos que chegam lá.

Apêndice J – Tabela de análise de conteúdo da entrevista semiestruturada a representante da tutela

ANÁLISE DE CONTEÚDO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A REPRESENTANTE DA DRE

04/11/2025

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES (excerto/ideias-chave da transcrição)	OBSERVAÇÕES
Políticas públicas	Enquadramento legal	“O que nós queremos é seguir as orientações nacionais de forma a correspondermos àquilo que é necessário.”.	Alinhamento com a legislação nacional.
	PLNM como resposta inicial	“E como acaba por ser, esta questão das crianças que vêm de outros países, as crianças migrantes acabam por ter, de forma quase imediata, a questão da língua. E a língua aplica-se aqui, o Português Língua Não Materna”.	PLNM central nas políticas públicas
	Estatuto do aluno refugiado	“Facilitámos imenso, facilitámos, por exemplo, ao nível da documentação que eles não tinham. Foram colocados condicionalmente e depois o condicional passou a definitivo quando passaram de ano.”	Medidas de exceção na receção
	Escolaridade obrigatória	“Porque, na verdade, os meninos têm de ser integrados na escola. A lei portuguesa diz que até aos 18 anos ou até completar o décimo segundo ano estão na escolaridade obrigatória e é isso que nós fizemos. Abrir as nossas escolas a esses alunos, integrá-los”.	Integração obrigatória
Processos de acolhimento	Matrícula e documentação	“E aí também tivemos de nos adaptar à realidade, porque muitos também	Flexibilização documental

		voltaram numa situação extrema, sem documentos e também aplicámos a esses alunos o estatuto de refugiado.”	
	Papel da escola como ponte	“Quando chega é preciso tratar de Cartão de Cidadão, é preciso tratar de Segurança Social, é preciso tratar do acesso à saúde. E aí a escola tem um papel predominante, porque, na verdade, a escola acaba por ter que responder a necessidades do aluno e eles procuram ajuda em quem está ali presente”.	Escola assume funções sociais
	Mediação linguística	“Usa-se muitas vezes o Google Tradutor, quando não dominam bem o inglês e só falam, por exemplo, a sua língua de origem”.	Ferramenta recorrente
	Resistência de algumas escolas	“Quando chegam a uma escola, às vezes é fácil dizer que não há vagas”.	Reconhecimento de barreiras informais
	Diferenças por ciclo	“No 1º ciclo, a realidade é outra, não há equipas de Português Língua Não Materna, é muito centrado no professor titular, o professor titular é a pessoa que, por norma, conhece bem o aluno, a família e vai também, de alguma forma, ter esse papel cultural na integração do mesmo”.	Estrutura desigual
Interculturalidade	Diversidade como riqueza	A escola multicultural a funcionar verdadeiramente. É um verdadeiro mosaico, mas um mosaico bonito de integração	Visão institucional positiva

	Participação das famílias	“Pedir aos pais que também participem, com atividades gastronómicas, culturais, e os pais envolvem-se e têm imenso prazer em partilhar com os outros aquilo que fazem nos seus países de origem”.	Dinâmica intercultural significativa
	Língua e comunicação	“E as crianças (...) vão aprendendo a falar outras línguas dos seus colegas que, entretanto, chegaram.	Aquisição linguística natural
	Educação contra extremismos	“A escola tem um papel extremamente importante aqui, na aceitação da diferença”.	Escola como agente social
Recursos humanos	Psicologia	“Nós no primeiro ciclo não temos um psicólogo para cada escola. Temos psicólogos que repartem escolas”.	Presença insuficiente
	Serviço social	“Temos psicólogos que repartem escolas. Não temos assistentes sociais ligados à educação. Não temos todos os serviços”.	Lacuna estrutural
	Tutoria de pares	“É o tutor, que os acompanha nas suas atividades ao início. E isso facilita imenso, portanto, torna-se quase a sombra do miúdo que chegou, aquele a quem ele vai recorrer”.	Estratégia destacada como eficaz
	Articulação com a saúde	“Foi preciso articular com os serviços de saúde para que estas crianças tivessem acesso, já não era só do âmbito da psicologia, era mesmo da psiquiatria, porque havia traumas de guerra que tinham de ser tratados”.	Intervenção disciplinar necessária

Formação docente	Oferta	“São feitas formações que são de inscrição livre e as pessoas candidatam-se a essas formações”.	Oferta contínua
	Adesão	“A adesão tem vindo a crescer. Ou seja, os professores sentem necessidade porque também recebem mais alunos”.	Procura aumentada
Desafios atuais	Coordenação entre serviços	“Costumo dizer isto, mais do que tudo é a coordenação, porque os utentes são os mesmos. O menino que está na escola é o mesmo utente da saúde, é o mesmo utente da segurança social, é o mesmo utente”.	Problema sistémico
	Resistência e vagas	“Às vezes é mais fácil dizer que naquela turma não há vagas, e depois é preciso esse papel de mediação”.	Barreiras implícitas
	Obstáculo linguístico	“Tudo o que implica o falar, o escrever, é mais difícil”.	Impacto emocional
Dados e perfis	Volume anual	“Nós recebemos de múltiplas nacionalidades cerca de 1.200 alunos”.	Escala crescente
	1º Ciclo	“só no primeiro ciclo este ano, em todo o primeiro ciclo, nós temos cerca de... 161 chegaram ao ano e temos cerca de 800 em todo o 1º Ciclo”.	Valor com impacto direto no estudo
	Diversidade cultural	“Tínhamos crianças provenientes da Inglaterra, Chéquia, Países Baixos, Suécia, Polónia e Israel, Eslovénia, Alemanha, Hungria, também de Venezuela, Espanha, Itália, Catar, Estados Unidos, Irlanda, França,	Amplitude sociocultural

		Áustria, África do Sul, Ucrânia, Bélgica e Sérvia”.	
Boas práticas	Interajuda	“É muito importante esta interajuda”.	Dinâmicas interculturais
	Monitorização da DRE	“Nós não andamos aqui para policiar”; “Temos de monitorizar, temos de acompanhar, temos de estar sempre a ver o que é que está a acontecer”.	Supervisão

Apêndice K – Transcrição da entrevista semiestruturada à direção de uma escola do 1º
Ciclo do Ensino Básico

Informante:	DIR_01
Data:	10/07/2025

Investigador: Quais são as metodologias de ensino que são usadas na escola para incluir os alunos migrantes? E se pudesse dar exemplos.

Informante: As metodologias que são usadas com os meninos migrantes são exatamente as mesmas que são usadas para o resto dos alunos. Portanto, eles são inseridos dentro das turmas. Desde o início, desde que entram para a escola, têm um apoio específico que é o apoio de Português Língua Não Materna. Portanto, o que pretendemos é que eles, diariamente, tenham pelo menos um bocadinho, nem que seja só 45 minutos, com o professor de apoio de língua não materna. É um apoio que nós tentamos para rentabilizar ao máximo estes apoios. Porque temos muitos meninos e muitas vezes fazemos o melhor que podemos. Nós tentamos, por exemplo, no caso dos alunos que vêm, por exemplo, da Rússia ou da Bielorrússia, nós tentamos agrupá-los. Porque é uma forma também deles se sentirem, no início, quando é possível, eles também se sentem melhor. Porque no início, como não falam ainda o português, o professor, quando tem, por exemplo, um grupinho de 3 ou 4, que era o que acontecia este ano, nem sempre é possível, mas este ano conseguimos, tivemos vários russos. Eles também se sentem mais acolhidos porque são capazes, nas primeiras palavras, como estão ainda a ter aquele vocabulário básico, elementar, de poderem... há sempre um menino que os acolhe. Nós tentamos pô-los até numa turma em que já tenham... quando é possível. E aquele menino vai fazer de... vai fazer como... vai orientá-lo. Orientá-lo dentro da sala de aula, para ele não se sentir completamente isolado. Há um menino que fala a língua materna dele e vai fazendo, tipo, uma tradução daquilo que os outros estão a fazer. E isso nem sempre é possível, mas quando isto é possível, isto é que ouro sobre azul. Que vai fazendo.... Enquanto ele não consegue depois já começar a entender, e a gente corta um bocado, que é para... puxar por ele e para ele falar a língua que está aprendendo, não é? Portanto, esse apoio é dado semanalmente, várias vezes à semana. E de resto, ele está incluído numa turma, uma turma com outros meninos que falam português, neste caso...vai...faz.... participa nas atividades que os outros participam. Muitas vezes o professor, a maior parte das vezes,

quando eles falam, por exemplo, inglês, geralmente os russos falam. Nem sempre, mas às vezes falam. O professor vai-lhe dando algumas achegas, à medida que vai fazendo uma atividade com o resto da turma, vai-lhe dando algumas achegas em inglês para ele entender. Quando são meninos que não percebem nada, nem sequer de inglês, já aconteceu, por exemplo, meninos do Nepal, são meninos que não falam absolutamente língua nenhuma, a não ser a da origem. Na medida do possível, o professor vai-lhe dando a individualização daquilo que é pretendido. E há uma linguagem que é universal, que é explicando... As próprias crianças, pela sua natureza e pela flexibilidade que têm, têm uma forma muito específica de se comunicar com eles, mesmo não sabendo a língua deles. E vai lá, e vai lá, vão chegando lá. Claro que eles têm que ser muito ajudados. No início, para alguns é mais difícil do que para outros. Nós tivemos, por exemplo, este ano um menino que veio... um menino que tinha muitos nervos, ficou muito nervoso e vomitava. Ao longo do dia, vomitava muitas vezes. Era um menino que vomitava, o pai até o levou a fazer alguns exames, mas o menino não tinha nada, era mesmo só, não sei, sistema nervoso, ansiedade. Porque eles têm outros hábitos alimentares, especialmente destes países. São meninos que estão habituados a comer uma comida muito condimentada, geralmente não comem carne, mas isso não é problema, porque nós não comemos... Alguns não comem carne nem peixe, mas mesmo assim, mesmo assim só comendo os vegetais e as leguminosas, porque o modo convencional é muito diferente do deles. Porque é como lhe digo, se os homens estão habituados a uma comida condimentada, a nossa não é assim.

Portanto, no início é muito difícil deles começarem a comer. Aos poucos, aos pouquinhos, eles vão se integrando e acabam, no final do ano já comem. Já comem. Pronto. Mas fora isso, em termos de metodologias, que era o que me estava a perguntar, são metodologias ativas, não é em que eles... É fazendo, é o trabalho de grupo, é o trabalho a pares. Portanto, nós não temos nenhuma assim mais específicas para eles, porque uma das metodologias que usamos é particularmente essa, que é o trabalho a pares. O trabalho a pares. Havendo sempre uma criança em que ele tem o suporte de algum coleguinha, percebe? É uma maneira muito positiva de integrá-los.

Investigador: E a próxima pergunta é mesmo nesse sentido: que tipo de materiais didáticos são usados para apoiar a aprendizagem?

Informante: Usamos muito, por exemplo, a tecnologia. Eles, no apoio da Língua Portuguesa Não Materna, o professor tem uma aplicação em que a aplicação fala a língua materna de cada um deles. Por exemplo, para o vocabulário essencial. Vamos imaginar que eles estão a trabalhar os dias da semana. Geralmente começa-se por aquelas mais básicas. Os dias da semana. Segunda-feira, o professor vai à aplicação e pergunta, dá-lhes a indicação na língua materna deles, seja em que língua for. E eles... Ele também, por exemplo, se são vários alunos com línguas diferentes, eles também gostam de mostrar aos colegas. Então, o professor diz, como é que se diz a segunda-feira? Hoje que dia é? Hoje que dia é? E ele, na língua materna dele, diz, olha, na minha língua materna diz-se assim. E o colega dele, na minha não, na minha língua diz-se assim. E no português, é a segunda-feira, vamos supor. E pronto, tenta-se que seja de uma forma divertida, usando muito a tecnologia. Porque hoje em dia já há estas aplicações com as línguas todas, em que o professor recorre à língua materna dele como ponto de partida para trabalhar o vocabulário português. Portanto, é muito isto. É na base do apoio. Trabalho a par, com algum coleguinha que também tenha afinidades com a língua, quando é possível, quando não é possível. É sempre alguma criança que tem, que se sente mais empatia. E, portanto, ele fica, faz mais parceria com alguém. Se bem que depois no recreio, eles são crianças, eles têm uma linguagem muito comum.

Tem a ver com a empatia, com a similaridade da língua, porque às vezes é possível, quando eles vêm pela primeira vez, eu tento, se há... Às vezes não é possível. Se ele vem para o segundo ano, e se no segundo ano, eu tenho duas turmas, mas numa turma eu já tenho meninos da Rússia, eu vou pô-lo numa turma em que ele tenha algum colega que seja da língua russa, percebe? Por exemplo, os venezuelanos. Os venezuelanos geralmente ficam numa turma em que eu sei que há vários venezuelanos, se bem que eles são tantos que eu quase em todas as turmas tenho venezuelanos. E há diferenciação pedagógica. Claro que é assim... nós temos que fazer diferenciação pedagógica porque há certas atividades que eles estão a fazer, e que é adaptada para aqueles em particular. Por exemplo, na matemática, é uma linguagem universal, não é? A matemática, os números. É mais fácil para eles, nestas áreas, entrarem nas atividades com os outros. Mas há o português, o estudo do meio, aí mete muita língua. Portanto, há as áreas em que fazemos esta diferenciação pedagógica que é muito importante.

Investigador: E como é que é feita a avaliação das crianças migrantes na escola? E de que maneira que lhes é devolvido o retorno, é comunicado o resultado das suas aprendizagens, para que eles possam ter sucesso educativo?

Informante: Nós usamos muito o inglês, é muito usado o inglês. Porque no início, quando eles vêm, eles começam por fazer aquela parte do português de língua não materna muito básica, que é o nível 1, e depois vão passando para o nível 2, até que o nível 3 já estão, já conseguem, eles passam para aquela fase que é compreender tudo, falar menos, falam pouco, mas depois aos poucos, pronto. E aí é feita uma avaliação mais oral. Mais oral. Chamamos, entretanto, temos muito contato com os encarregados de educação. Porque há um primeiro momento, vamos imaginar que alguns entram até no início do ano letivo, mas eles estão a entrar o ano todo. Se eles entram, por exemplo, vamos supor que eles entram em novembro, estamos quase em dezembro, portanto, eles já não têm a avaliação do primeiro ciclo, porque nós ainda nem temos dados suficientes para ter uma avaliação formal. A avaliação sumativa do primeiro ciclo não é feita, é feita no segundo período, porque aí já tem mais um tempo, e é feita uma avaliação depois. Há vários elementos da avaliação. Como sabe, a avaliação no primeiro ciclo é formativa. E, portanto, nós temos uma grande panóplia de materiais que entram na avaliação das crianças. Não são só as fichas da avaliação sumativa que nós fazemos também mensalmente. Porque para esses, tem que ser feito de acordo com as capacidades deles, não é? E recorrendo aos níveis de proficiência que eles têm. Por exemplo, um menino que está agora, entrou e está num nível de proficiência 1, não pode fazer as fichas e os materiais que os outros fazem, não é? Tem que fazer adaptações para o nível deles.

Investigador: E, agora, podemos passar para outro bloco. Que incide precisamente sobre a disciplina de Língua Não Materna. De que forma é que é implementada na escola?

Informante: Logo que eles chegam. Começa a ser implementada logo que eles chegam. E eles vão para um grupo, às vezes é possível, há vezes em que temos mesmo que fazer individualmente. E nós, pela nossa experiência, sabemos que individualmente, tanto o professor como o aluno, é bastante produtivo logo no início, para fazer toda essa adaptação, para fazer a avaliação à criança do primeiro nível. Tem mesmo que estar só com ele, sozinha com ele. E não é em grupo, não é? Mas também é importante ele ter alguns momentos com dois ou três, porque às vezes é mais motivante para eles. É

importante ele estar só com a professora de Português de Língua Não Materna, sem dúvida. Porque a professora aí faz aquela avaliação mesmo do nível de proficiência. Mas, ao mesmo tempo, também é preciso ele ter apoio para ir introduzindo o vocabulário básico e tudo isso. Portanto, faz-se a avaliação da proficiência depois de um certo tempo, quando ele começa a adquirir algum vocabulário. Depois aí é importante ver em que nível é que ele está, depois de algum tempo. Ao mesmo tempo que ele está com o professor de Língua Não Materna, ou sozinho, ou com algum menino, ou alguma menina, ou duas, ou quatro, depende do grupo. Porque isto é caso a caso. Isto tem a ver com a Língua da Criança, porque, geralmente, os miúdos, quando vêm, os russos, há meninos que até falam inglês. Mas há alguns que não falam. Portanto, isto vai depender de caso para caso.

Investigador: De que forma é que a escola integra e respeita a Língua Materna destes alunos, no ambiente escolar?

Informante: Pronto, é sempre com base na Língua Materna deles, que é feito pela aprendizagem do português. É como nós, quando estamos a estudar o inglês. Quando começamos a estudar o inglês, que é uma língua que a gente desconhece, nós partimos da nossa.

Há uma professora que pega na nossa língua de base, que é o português, e vai dizendo: o inglês é *chair*, que é cadeira, mas é sempre fazendo o paralelo entre a nossa língua materna e a língua que vai ser adquirida. Nós não podemos partir do zero. Mas quando são crianças que são língua do Bangladesh ou do Nepal, que nós não temos, não sabemos, a criança, até com a tal aplicação que o professor tem, para tentar, de uma forma divertida, porque eles sentem-se muito, eles sentem-se, pronto, eles sentem-se muito... é universo à parte. E a língua é realmente a parte identitária fundamental. E, portanto, nós tentamos sempre que seja a língua dele que lhe faça a integração. Ele acha divertido. Quando a gente pergunta como é que se diz, como é que tu dizes o meu nome em português? Se há algum nome a Maria, por exemplo, vamos supor: Maria, há na tua, há algum, também há Maria? E começa-se a rir porque não há Maria, mas há, por exemplo, os russos têm, tem Maria, pronto. E começamos por aqui. Para haver alguma, tem que haver alguma parte emotiva que ele se sente a alguma ligação para começar a fazer este trabalho. Tem que ser com jeitinho.

Porque uma criança, para aprender uma língua, não é logo. Ele tem o tempo necessário. E há os que adquirem mais facilmente e outros que não. Nós temos aqui

meninos que depois começamos a perceber que a grande dificuldade para a aprendizagem do português é precisamente porque ele já traz problemas de aprendizagem até na sua própria língua. Percebe? A gente já teve vários casos assim. Sim. Meninos que têm, pronto, problemas de aprendizagem mesmo, alguns déficits cognitivos. A gente tem um miúdo... aquele miúdo é um linguista, aquele miúdo aprendeu português... ele chega a pontos da gramática do português, mas muito mais à frente do que os próprios miúdos que são portugueses. É um caso raro, porque é um medo que depois faz uma aprendizagem da língua até a nível de metaprendizagem. Pronto, mas são casos...

Investigador: Quais são os serviços que são disponibilizados na escola, como é que fazem a inclusão, estratégias? E também como é que a escola se articula com as famílias para fazer um ambiente inclusivo?

Informante: O primeiro contacto é sempre com as famílias. Com os pais, geralmente vêm os dois, ou vêm o pai e a mãe. Fazerem.... Pedirem para a criança vir para a escola, ou porque é da área de residência. Por exemplo, aqui nós recebemos muitos meninos que até nem são desta área de residência. E, não havendo vagas, ou vai para outra ou vem para aqui. Pronto. E integram uma turma que já está formada.

Para ser integrado tem que nos trazer comprovativos legais. Uma criança que, pela idade, vamos supor que até já tem oito anos. E que desde que fez o terceiro ano.... Estava no terceiro ano na Rússia. O sistema não é o mesmo, não é? Mas, pela idade, deverá ficar numa turma do terceiro ano. Porque, pela idade, corresponde ao nosso. Mas que, às vezes, por uma questão da língua, se não fala nada, se não percebe nada de português, nem de inglês. Às vezes, nós dizemos, olhe, nós vamos ver, vamos fazer a correspondência que é num terceiro ano. Mas, nós dizemos: olhe, atendendo a que... vamos supor, por exemplo, que é uma criança que vem num segundo período. Se calhar, às vezes, a gente vê, será que é melhor ir para o segundo ano? E ficar sem aquele stress. Aprender a língua, com mais calma. Pronto, assim.

Nós até, geralmente, há um tempo em que vamos vendo como é que é. Se ela está num terceiro ano, já está no mais de metade do ano de escolaridade, convém ficar no segundo, fazer uma integração pela língua. Até tem a ver com o próprio estudo de uma criança. Uma criança pequena, uma criança que, numa turma de segundo ano, vai ficar adaptada, sabendo de antemão que, se ela progredir, até depois pode passar para um terceiro ano.

Mas, às vezes, é melhor fazer uma integração, visto que já parte do ano de escolaridade, o ano letivo já está avançado, de fazer no ano de escolaridade anterior, para depois ver como é que ela vai fazer a integração. Percebe? Agora, se for no início, vamos supor que ela está entrando em outubro, em outubro, vai, ok, traz documentação que realmente fez um terceiro ano, ou até já fez um terceiro ano, mas não vai para um quarto, vai para um terceiro. Percebe? Mas nós temos sempre que ter comprovativos de habilitação daquela criança, de onde é que ela vem, em que escola é que andou, em que ano de escolaridade é que estava, partimos sempre daí. Porque também não me serve nada chegar aqui uma criança que tem, vamos supor que tem 8 anos, o pai diz que teve, mas não traz nada comprovativo nenhum, a gente tem que ter algum pé.

Se bem que, se bem que houve uma altura, naquela altura em que eles vinham com o Estatuto de Refugiados, por exemplo, da Ucrânia, nós tivemos casos desses, veio com a roupa quase a roupa do corpo, tivemos um caso desses, e não trazia nada da escola, de origem da criança. Nesse caso, e era uma criança que não falava totalmente nada de português, nem ela nem a mãe, falava um bocadinho, a mãe falava um bocadinho em inglês, e era assim que a gente se... Foi numa altura em que estavam a fazer algum apoio a estas crianças, a estas famílias, e nós fomos pela idade cronológica da criança, e ela foi colocada, já não me recordo, eu acho que até ela foi colocada no segundo ano, porque até já tinha sete, para não ir para o primeiro ano. Depois vai, foi fazendo, foi fazendo, foi fazendo, e até se integrou, sim, até sim, depois foi fantástico, no início ele teve muitas dificuldades, mas a mãe teve muito apoio, mas sim, é muito importante, até porque para fazer a certificação é preciso documentação de onde é que a criança vai, qual era o ano de escolaridade que vai.

Nós, por exemplo, tivemos aqui um caso de.... Eram duas crianças, uma vinha, eles vinham com um comprovativo de um colégio onde as crianças estavam, e uma veio para um primeiro ano, e a outra já vinha para um... um quarto ano. E vinha até com... A escola vinha, com... as crianças tinham competência de leitura, escritura, mas não. Mas depois a gente percebeu que a nível de escrita, nada, nada. E tivemos que chamar os encarregados de educação: olhe, a sua filha... O que ela traz, a certificação das competências que ela tem, no diploma que tem, não corresponde em nada das competências que ela tem. Portanto, e aí, não foi fácil. Foi muito complicado, porque a mãe não percebia porque que ela tinha que estar numa turma com crianças mais novas do que ela, só que em termos de competências, ela não tinha nenhuma, e depois, até houve uma altura em que foi muito problemático, mas sim, ela foi, e depois a mãe, depois veio

cá à escola, o próprio pai pediu muita desculpa, eles até quando vinham os dois, a mãe não aceitava nada, e depois o pai ia embora com eles, e depois o pai vinha, sozinho, vinha pedir desculpa pela esposa ter falado assim, mas que a esposa também não percebia que era para bem das filhas, porque ele preferia que a miúda ficasse numa turma a aprender com mais calma, e depois foi um sucesso, e a miúda depois esteve muito bem integrada, mas foi muito complicado no início, muito complicado.

Mas é assim, tudo passa, essa questão da família, tudo passa. Nós fazemos sempre a receção das crianças através da família, do pai e da mãe, é sempre o primeiro contacto que temos,

Investigador: E também costumam chamar a família? Promovem atividades que celebrem a diversidade cultural?

Informante: Sim, sim, por exemplo, no Natal, e em várias alturas do ano, mas tem a ver às vezes com os próprios projetos de cada professor, os pais estão convidados, por exemplo, para virem, eles fazem por exemplo trabalhos de grupo, às vezes tem a ver com culturas de alimentação, e eles depois veem qual é as tradições da doçaria, ou comerem mais característicos, depois a mãe até pode vir à escola a apresentar numa aula, fazem por exemplo a apresentação, a mãe, o pai, a família ajuda a criança a fazer uma apresentação dos pratos tradicionais da sua cultura, e depois a mãe vem e pode vir à escola juntamente com a criança, apresentar à turma o que é a característica, quais são os ingredientes que usam, portanto, sim, há esse trabalho, em alturas específicas em que são convidados para vir. Sim, porque há crianças que até pela sua própria religião podem, por exemplo, a Páscoa, em todas as culturas, festejam a Páscoa e o próprio Natal, mas pronto, mas também eles estão numa cultura portuguesa, portanto, também têm que aprender as tradições portuguesas.

Investigador: Que formação, agora no nível de formação de docentes, é proporcionada aos docentes para ajudá-los a incluir os alunos de forma mais eficaz? De que modo é que os docentes são encorajados a fazer um trabalho de desenvolvimento e de práticas inclusivas?

Informante: É assim... nós temos uma escola inclusiva. Nós já temos uma escola que até por decreto-lei deverá ser inclusiva. Não só para os meninos migrantes, para todos,

para crianças que tenham problemas de aprendizagem, para todos. E esses fazem parte do universo que é migrante, mas a escola é inclusiva para as crianças. Sejam elas o que forem, sejam ciganos, sejam meninos com autismo, e nós temos muitos aqui. Em todas as turmas temos. Portanto, os migrantes são parte desse universo, percebe? E fazemos de maneira a que o ensino seja adaptado a estes casos em concreto, com várias respostas, que são as respostas que se quer, que é o Português Língua Não Materna, que é obrigatório, eles têm direito a isso, têm sempre esse apoio. E na sala de aula, estava-me a falar dos professores. É assim, nós temos os professores, geralmente os professores de inglês também são professores de língua não materna. Mas não especificamente, porque há meninos que nem sequer inglês falam. Mas alguns falam. Há professores que têm mais, os professores de apoio, geralmente há professores que têm mais gosto por isso. Eu tenho sempre o cuidado de escolher os professores.

Alguns têm, pronto, gostam mais do que outros. E a gente tenta isso. Depois é assim, há professores que, por sua própria motivação, se são professores que estão no apoio e que recebem crianças, são professores também que se inscrevem em formações que têm a ver com esta questão do Português Língua Não Materna especificamente. Mas não há especificidade, não há muitas especificidades para estes casos. Não há. Portanto, é muito pela organização, pela nossa organização da administração escolar na escola. Quando nós fazemos a organização do ano escolar, temos professores que, pela sua graduação profissional, pela sua antiguidade, escolhem pela ordem de preferência. Ou escolhem ser professores titulares de turma, ou escolhem como professor de estudo, ou professores de apoio. Se nós temos vários professores do apoio, nós vamos tentar organizar de maneira a que haja um professor do apoio só para estes casos. E há uns que têm mais motivação do que outros.

Agora, é assim... os problemas que nós temos na escola são muitos, cada vez mais. E, portanto, a DOC_02, por exemplo, vou lhe dar o caso da DOC_02. Teve uma turma muito difícil. Ela tem motivação, gosta, também sabe algumas línguas e, portanto, acolhe-os porque gosta, mas é muito difícil porque ela não só tem estes meninos como tem alunos com autismo, casos sociais gravíssimos, que foi o caso que ela teve lá, muito complicado e, portanto, um professor tem que gerir de forma muito delicada o grupo que tem. E não há realmente muita atenção em relação a isso, porque é assim, por lei, nós temos que receber meninos, pelo menos até termos uma turma com 21, porque uma turma que tem meninos com autismo, meninos estrangeiros, aqui pelo menos até 21, por lei, nós

somos obrigados a ter. Eu tento, como diretora, de respeitar estas diferenças e, portanto, sobrecarregar um professor que tem seis meninos estrangeiros.

E vão dizer assim: mas tem duas turmas, podem ser equilibrados nas duas turmas. É verdade, mas depois, por uma questão de organização, eu até achei que os venezuelanos estavam mais na turma B, os ucranianos foram começando a chegar, é por isso que iam para a turma A, porque achámos que era motivante, mas depois, dentro desta panóplia, por exemplo, há meninos migrantes que têm necessidades educativas, isto não é fácil de gerir e é preciso muita, muita paciência e muito gosto pelo trabalho. Porque é assim, qual era a sua pergunta? Qual é a formação que... Qual foi a última pergunta que me está a fazer?

Investigador: Formação proporcionada aos docentes...

Informante: Sim, há muitas formações. Há formações na área das necessidades educativas, há formações em português de língua não materna, claro que os professores têm, até por dever, porque têm que fazer formação todos os anos, obrigatoriamente, obrigatoriamente, para a avaliação deles têm que apresentar e, geralmente, os professores tentam buscar estas formações para lhes dar alguma ajuda, algum apoio, mas depois, no dia-a-dia, a verdade é que os apoios, nós temos, por exemplo, o caso da DOC_02, a professora tinha muitas horas de apoio, era uma das professoras que tinha mais horas de apoio de um professor que entrava lá na sala e ajudava e ajuda, claro, mas não é fácil.

Investigador: Agora, a última pergunta. Há mais alguma informação que gostaria de partilhar sobre a inclusão de crianças migrantes na sua escola?

Informante: É assim... nós temos que ver as crianças migrantes com direitos, porque têm os direitos de serem integradas, incluídas, tudo isso, mas também de vir-se, porque, às vezes, o que acontece é que estas crianças, os pais destas crianças, vêm por uns meses, não vêm com o sentido, não têm um projeto de vida de muito tempo aqui, por exemplo, na Madeira, portanto, vêm, usufruem muito bem os apoios que têm, há um investimento grande feito com estas crianças, e depois não é valorizado pelos encarregados de educação, porque, a qualquer altura do ano, eles vêm cá e dizem, olha, a minha criancinha, a minha criança, nós vamos embora não sei quando. E a gente diz, enfim, fizemos um investimento tão grande, às vezes, até porque a criança tem tantas dificuldades, a gente até tira de outros, porque, no princípio, achamos que é um investimento para ver se eles

mais facilmente aprendem a língua, e estamos ali a fazer um investimento que tiramos dos outros, porque depois, quando as crianças começam a estar mais familiarizadas com a língua, ok, então, aí, já lhes geramos os apoios e vamos investir nos outros. Fazemos um investimento grande e as próprias famílias, às vezes, não dão o devido valor.

E estou a falar, por exemplo, nós temos uma menina que é, ela é ucraniana, mas ela não tem bases nenhuma, e a menina veio para aqui para o segundo ano. Não só foi preciso o investimento nos apoios. A menina estava-se marimbando, marimbando para o português, quer dizer, quando eles não sentem, da parte dos progenitores também, o interesse em estudar o português porque estão numa escola portuguesa. Se não há, quer dizer... ok, eles vêm para a escola porque são obrigados a vir para a escola, porque têm que estar no sistema português, têm que estar dentro da escola, mas não há nenhum, não há da parte dos pais nenhuma motivação para aquela criança estudar português, porque está aqui dentro estudar português, enquanto está aqui depois fora, os pais estão a falar o inglês, o russo, o ucraniano, e a menina não faz trabalhos de casa, a menina não faz nenhum trabalho adicional, que a gente note. E haja também uma progressão na família, porque não há nenhum projeto motivador para o português, está a perceber? Porque eles estão cá durante um tempo, mas até não estão a pensar, eles estão a ficar aqui há muito tempo e vão-se embora, estão-se marimbando, e a escola é que tem que estar a fazer este trabalho. E o que é que acontece? Quando se chega ao fim do ano, e o que vemos é que, por exemplo, nestes casos, esta criancinha não fez esforço absolutamente nenhum, não queria trabalhar, não tinha interesse nenhum em trabalhar, os pais também não ajudavam nesse sentido. Portanto, é verdade que eles vão aprender ao seu ritmo, mas também tem que haver algum trabalho, tem que haver algum trabalho, algum empenho. Quando não há nenhum empenho, e depois chega-se quase ao final do ano, e a gente pensa assim, mas esta criança vai passar, mas ela não tem bases nenhuma, nem sequer na matemática, eu não vejo nenhum progresso nesta criança, ela vai para onde chega o ano porque ia, porque ia, percebe? E até veio a mãe entregar presentes à professora, só que no final do ano é que ela se lembrou de... Ou seja, não há, há da parte da escola, muita problemática para organizar apoios e investir nestas crianças, para integrá-las, mas depois se a gente não vê nenhum feedback, não há retorno, e depois a qualquer momento vai embora, e a gente não sabe se vai ficar para o ano, se não vai, e a gente pensa, mas isto tem que ser um interesse de parte a parte, porque se há o dever, se eles têm o direito de serem aqui enquadrados e integrados, mas eles também têm que dar o seu contributo, eles estão numa escola portuguesa, quer dizer, tem que haver da parte da família um interesse em que a

criança fale português, que está numa escola portuguesa. Ou então põe-na numa escola inglesa, nós temos aqui outras escolas, sem ser escolas públicas, põe-na numa escola particular, em que se fale, por exemplo, à escola internacional, pronto. E já nem sequer precisa, até pode fazer avaliação toda em inglês, percebe? Não, eles querem usufruir de tudo o que é de borla, o que têm direito, ok, mas o nosso currículo é português, nós temos que trabalhar o currículo português, portanto, nós também temos que ver da outra parte alguma dignificação da língua e do trabalho escolar, porque os meninos também têm que estudar. Tem que fazer algum esforço, não é? Claro que aqui na escola, muitas vezes estão, até estas crianças, muitas vezes os pais querem que fiquem de manhã e de tarde, se bem que a escola, a escola a tempo inteiro é para quem trabalha, e muitas vezes a mamã, a mãe não trabalha, é a mamã digital, ou não sei o quê, está mais tempo na praia do que na escola, mas podia ficar com a criança, não é? Mas depois o pai escreve uma carta em como trabalha, e a mãe, mas aquilo é uma carta feita por ele, e pronto, e até a gente lhes dá vantagem, porque como queremos que a criança esteja integrada, pronto, é mais um tempo, vai passar com os colegas, ok, mas isto não é um depósito de crianças, vai ficar aqui o tempo todo, e depois qual é a mais valia? A gente depois vê que fica aqui o tempo todo, nem sequer quer trabalhar, não está nada interessada nisto, e a gente não vê da parte da família, ou seja, é assim, estão cá, são nómadas digitais, muitas vezes alguns são, outros não, mas depois não há, a gente vê que não há um projeto, nem uma motivação para o estudo, e depois querem que a criança tenha aproveitamento, que tenha boas notas, Por outro lado, temos também pessoas que, se esse senhor está cá a aprender o português, geralmente esta gente mantém, os miúdos aprendem, continuam a aprender a língua materna, porque eles têm plataformas em que os miúdos continuam a aprender, vamos, vamos, por exemplo, russo, têm também aulas em russo para terem a certificação, geralmente é as duas ao mesmo tempo, em simultâneo, mas dá mais apreço à outra do que aqui, só porque aqui tem que ser, é de lei, e se tiverem as criancinhas, sem vir para a escola, a polícia depois vai lá à escola, e a comissão de proteção depois vai lá buscá-los. Muitas vezes a gente vê que estão-se marimbando para nós, às vezes até há alguma falta de respeito por nós, que a gente sempre está aqui a fazer um trabalho inglório, eu vou-lhe dar um exemplo, temos uma criança que no pré-escolar, eles são britânicos, são ingleses, e de repente o pai veio, já a escola tinha começado, não sei se veio, acho que foi em novembro. Acho que foi em novembro, quase em dezembro, porque de repente alguém disse que a criança, como já tinha os 5 anos, era obrigada, devia estar no pré-escolar, porque podia até ter problemas, e os pais vieram perguntar se ela podia vir para o pré-

escolar, claro, ela podia vir para o pré-escolar. E então disseram-nos que ela só ia ficar até abril. Ok, pronto, para não estar em casa, em vez da criança estar em casa quando já tem 5 anos, deve estar aí na escola, não é, só falam inglês, mas é uma daquelas crianças que vem quando quer, quando não quer, quando está, pronto, ok, passa mais tempo fora do que cá, e depois de repente, já de repente, já não é abril que vai embora, se calhar é em maio, e a criança vem mais uns tempos em maio, e depois vem em maio, e depois tem maio e junho, quase um mês que não veio, e a gente pensava que já tinha ido embora, não tinha dito nada, e afinal, depois quando o pai veio, perguntava, queria falar com a educadora, porque afinal queria matricular a criança no primeiro ano, queria dar continuidade para o primeiro ano, e nós fizemos uma reunião com ele. Explicámos como é que era o sistema, e disse que é pronto, e se calhar até já ficar aqui para o primeiro ciclo, mas há este, sabe, não há, assim, ou seja, não há, é tudo muito precário. Eles não sabem se ficam, se vão, e depois as educadoras fazem as suas planificações, e também gostam de ver progressão nas crianças, não é? Mas o português nunca melhorou, mal falava, às vezes vinha, às vezes não vinha, não há um trabalho produtivo em que elas veem realmente o interesse, percebe, e pronto, e na verdade, nós até dissemos, pronto, há a escola inglesa, entram na escola internacional, ou se calhar o ideal é para si é isto, porque se quer pôr na escola pública portuguesa, então vocês vão ter que ajudá-la para aprender a língua portuguesa, não é? Mas é isto. Portanto, a inclusão, também tem que haver a parte da família, interesse em ser incluída, porque quando vou para um país, se eu sou portuguesa, eu tenho que fazer um esforço para a Alemanha, eu tenho que fazer um esforço para aprender o alemão, e mesmo que haja todos estes direitos das crianças, mas tem que haver da parte dos pais, tem que haver um interesse na cultura local, não é, da criança, portanto, isto é de parte a parte, e muitas vezes, neste tipo de pessoas, não é a mesma coisa do que, por exemplo, estas pessoas que vêm para cá trabalhar, vêm do Bangladesh, ou vêm do Nepal, e estão nas obras, nas públicos, eles, é outro tipo de cultura, eles vêm, eles são mais submissos, vê-se que há um esforço grande, e os miúdos têm, às vezes, tanta dificuldade em aprender a língua, mas os próprios pais fazem um esforço danado para que percebam, e eles vêm cá trabalhar, eles querem ficar cá, eles lutam, estão a perceber, os outros não, os outros têm poder económico, eles não vêm por necessidade, percebem? Vêm quase fazer um turismo, um turismo local aqui, é uma relação diferente com a escola.

Apêndice L – Tabela de análise de conteúdo da entrevista semiestruturada à direção de
uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico

ANÁLISE DE CONTEÚDO

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA À DIREÇÃO DE UMA ESCOLA DO 1º
CEB**

10/07/2025

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES (excerto/ideias-chave da transcrição)	OBSERVAÇÕES
Enquadramento e visão	Integração pedagógica	“As metodologias que são usadas com os meninos migrantes são exatamente as mesmas que são usadas para o resto dos alunos. Portanto, eles são inseridos dentro das turmas”.	Integração em turmas regulares
PLNM como eixo	Frequência	“Têm um apoio específico que é o apoio de Português Língua Não Materna. Portanto, o que pretendemos é que eles, diariamente, tenham pelo menos um bocadinho, nem que seja só 45 minutos, com o professor de apoio de língua não materna”.	PLNM diário como meta
Trabalho colaborativo	Metodologias ativas	“Em termos de metodologias, que era o que me estava a perguntar, são metodologias ativas, não é em que eles... É fazendo, é o trabalho de grupo, é o trabalho a pares. Portanto, nós não temos nenhuma assim mais específicas para eles”.	Aprendizagem colaborativa
Agrupamento por língua materna	Acolhimento linguístico	“Nós tentamos agrupá-los. Porque é uma forma também deles se sentirem, no início, quando é possível, eles também se sentem melhor”.	Tutoria como ponte

Recursos	Recursos tecnológicos e língua materna	“Eles, no apoio da Língua Portuguesa Não Materna, o professor tem uma aplicação em que a aplicação fala a língua materna de cada um deles. Por exemplo, para o vocabulário essencial”.	Mediação com recurso a tecnologia
Diferenciação	Adaptação por área	“Há as áreas em que fazemos esta diferenciação pedagógica que é muito importante”.	Adequações por língua
Avaliação	Critérios e níveis	“Não são só as fichas da avaliação sumativa que nós fazemos também mensalmente. Porque para esses, tem que ser feito de acordo com as capacidades deles, não é? E recorrendo aos níveis de proficiência que eles têm.”	Critérios alinhados com o nível linguístico
Oralidade no início	Progressão	“Aí é feita uma avaliação mais oral”;	Escalonamento por proficiência
Diagnóstico e organização	Entrada e grupos	“Começa a ser implementada logo que eles chegam. E eles vão para um grupo, às vezes é possível, há vezes em que temos mesmo que fazer individualmente. E nós, pela nossa experiência, sabemos que individualmente, tanto o professor como o aluno, é bastante produtivo logo no início, para fazer toda essa adaptação, para fazer a avaliação à criança do primeiro nível”.	Arranque intensivo
Língua materna como recurso	Paralelismo didático	“É sempre com base na Língua Materna deles, que é feito pela aprendizagem do português”; “É sempre fazendo o paralelo entre a	Abordagem contrastiva

		nossa língua materna e a língua que vai ser adquirida. Nós não podemos partir do zero”.	
Família e cultura	Mobilização pontual	“Os pais estão convidados, por exemplo, para virem, eles fazem por exemplo trabalhos de grupo, às vezes tem a ver com culturas de alimentação, e eles depois veem qual é as tradições da doçaria, ou comeres mais característicos, depois a mãe até pode vir à escola a apresentar numa aula, fazem por exemplo a apresentação, a mãe, o pai, a família ajuda a criança a fazer uma apresentação dos pratos tradicionais da sua cultura, e depois a mãe vem e pode vir à escola juntamente com a criança, apresentar à turma o que é a característica, quais são os ingredientes que usam, portanto, sim, há esse trabalho, em alturas específicas em que são convidados para vir”.	Momentos interculturais no quotidiano
Sobrecarga docente	Heterogeneidade	“Um professor tem que gerir de forma muito delicada o grupo que tem.”.	Complexidade da gestão pedagógica
Oferta e adesão de formação docente	Motivação e escolha	“Os professores tentam buscar estas formações para lhes dar alguma ajuda, algum apoio”.	Formação por interesse/necessidade
Direitos e deveres familiares	Empenho	“Nós temos que ver as crianças migrantes com direitos, porque têm os direitos de serem integradas, incluídas”; “Tem que haver da parte dos pais, tem que haver um interesse	Destaca a corresponsabilidade e

		na cultura local, não é, da criança, portanto, isto é de parte a parte”.	
Boas práticas	Tutoria	“O trabalho a pares. Havendo sempre uma criança em que ele tem o suporte de algum coleguinha, percebe? É uma maneira muito positiva de integrá-los”.	Estratégia com elevado impacto
	Vocabulário funcional	“O professor recorre à língua materna dele como ponto de partida para trabalhar o vocabulário português”.	Ponte linguística relevante
Recursos	Limitações	“Temos muitos meninos e muitas vezes fazemos o melhor que podemos”.	Limites de cobertura de PLNM

Apêndice M – Transcrição da entrevista semiestruturada a um(a) docente do 1º Ciclo do Ensino Básico (DOC_01)

Informante:	DOC_01
Data:	10/07/2025

Investigador: Que estratégias e métodos de ensino utiliza para facilitar a inclusão de crianças migrantes? Esteja à vontade, pode levar o tempo para responder.

Informante: Eu tive dois meninos com zero de português, um deles com zero de inglês só sabia o russo, e esse foi o desafio. Ele aprendeu rápido. Ele tem.... Aqui na escola nós temos o PNL, que é o plano de língua não materna. Eles são apoiados por um professor fora da sala para adquirir vocabulário. Um dos alunos que sabe inglês na sala fala o inglês. O que não sabia nada, ficava a olhar e eu aprendi algumas palavras em russo para lhe poder dizer. Cala-te. Faz. Agora. E ele faz. A nível da matemática, nenhum dos externos há problemas. O único problema é mesmo só a interpretação do que se pede. Mas se tiver um exemplo, que agora os nossos livros quase todos vêm com exemplo, é muito mais fácil. A nível do Estudo do Meio, como é uma área mais ilustrativa, mais dinâmica, eles acabam por apanhar. E eu falo pelo russo, que só sabia mesmo russo no segundo ano. Ele acabou o segundo ano a falar português e ele é melhor que os outros. Eles são muito inteligentes, são muito receptivos. Tive uma brasileira, é a mesma coisa que nós, muda a fonética. Não tive que adaptar nada, nem tive língua não materna porque é português. E em relação aos meninos de Espanha, os espanhóis. Um veio de Espanha, um veio da Venezuela, mas são os dois da Venezuela. Eles adaptam-se facilmente porque é parecido. Embora o espanhol vinha com uma patologia de autismo, de dislexia, e nós pensámos que tem ali Aspergerzinho, ali escondidinho, ele apanhava. Quando eu queria ralar, eu ralhava em inglês. Porque o português era muito rápido para ele, ele ficava assim a olhar, e eu ralhava em inglês e ele acatava. E correu bem. Os testes lidos, com a ajuda da professora do PNL. Quando eram testes comigo, eu estava com eles. Normalmente era mais cruzinhas, ligar, porque também é muito difícil pedir uma resposta completa nos primeiros anos. Agora, no quarto ano, não. O da República Checa, a mãe optou por ensino doméstico. Tirou-o e fez ensino doméstico. O russo, espetacular, é dos meus melhores alunos. A letra, a leitura, a escrita. Tem algumas lacunas, o verbo antes do terminante, mas nada de especial. Correu bem, no meu caso, correu.

Investigador: Bom, isso vai entroncar mais ou menos na próxima pergunta que é pode partilhar exemplos de atividades pedagógicas promotoras de inclusão de crianças migrantes?

Informante: Muito diálogo. Falar mais pausadamente. Quando são objetos, por exemplo, isto é a garrafa de água, levantar e dizer, garrafa de água, e pedir para eles repetirem. Claro que eles ficam com vergonha. De garra, é difícil o re. Os dois res, nos estrangeiros, seja quem for, e o ão. Essas palavras são muito difíceis. Não há nenhum estrangeiro que diga João. Eles dizem Juau, até aprenderem. E também isso, falar devagar, olhar para eles, a ver a carinha de pânico, ou que está tudo ok. Temos o quadro interativo, é uma mais-valia. No instante, todas as salas têm. É só ir buscar a tradução e lá está. Eu escrevi palavras em russo. Eu escrevi como se dizia, porque eu tenho pessoas que conhecem o russo. O checo sabia russo. E eles sabiam. E fez. Não ficaram para trás.

Investigador: Que recursos materiais de idade que se utilizam para apoiar a aprendizagem das crianças migrantes?

Informante: O quadro interativo, que todas as salas têm, e os cartazes. Era muito importante. Quando damos uma matéria, por exemplo, determinantes, fazemos os determinantes, falamos dos determinantes, e apresenta-se o cartaz dos determinantes. E fica na parede o ano todo. Tem aqui as cordinhas de estender a roupa, isto parece o arraial, porque fica cheio de cartazes, para não estar com o Bostik, a nível ambiente agradece. E quando eles têm a dúvida, reincidente no mesmo assunto, eu digo, lembra-te disto? Está aqui. E eles vão vendo, vão copiando. Até os portugueses copiam.

Investigador: Quarta pergunta. Considera os materiais disponíveis na escola adequados para responder às necessidades destas crianças?

Informante: Depende de quem as tem. Depende de quem as tem. Depende da vontade de cada um. Nós, com tampas, podemos trabalhar números, em português, cores, grupos, podemos trabalhar tanta coisa. Mas quem não quer mexer nas tampas? Quem não quer mexer nas tampas não as mexe. Depende de quem está. Depende da vontade de.

Investigador: E como é que faz a avaliação das crianças migrantes, tendo em conta todas essas especificidades?

Informante: É igual aos outros. Eles têm que sentir na pele o stress de fazer um teste. É igual aos outros. Porque é que eu vou beneficiar? Eles é que vieram de fora. Eu não posso prejudicar os portugueses a dar uma ficha super difícil e os outros não. Quando eles estão aptos para, é igual a todos.

Investigador: E enquanto não estão aptos?

Informante: Cruzinhas, setinhas, ligar, crucigramas, associar imagem a pequenas palavras, usar principalmente tudo o que está exposto, pôr na ficha para ver se eles conseguem detetar onde está, ir buscar a informação. *Baby steps*. Assim que estão integrados e minimamente a dominar, é igual aos outros. Ele veio no segundo ano, o russo veio no segundo ano e o da República Checa também. Só que o checo, como sabe russo e os países são próximos e havia ali uma tensãozinha. O da República Checa estava habituado a ser a única bolacha do pacote. Falava inglês muito fluente. De repente chegou o russo em novembro. O russo foi inscrito em setembro, mas como o pai fugiu da guerra veio para cá em setembro, fez a matrícula, apresentou, mas eles só vieram em outubro. Os dois meninos, o filho que eu tinha, a filha tem a outra colega, e a mãe, eles só vieram em novembro. O checo não gostou. Começou a faltar, começou a ter algumas atitudes. Ele não gostou, ele queria ser o *big master*, porque a mãe em casa estudava mandarim, tinha aulas online do checo, estudava tudo.

E eu digo-lhe, onde é que está o estudo de português? Línguas, línguas, está em Portugal. Ah, português! Tem a ver com a pessoa, com o que eles querem. Reagiu muito mal, porque ele sabia russo e havia vezes que eu pedia para lhe dizer, e a mãe veio-me pedir para não o fazer, porque ele não queria dizer, e depois ele dizia coisas erradas. Ao outro. Tipo, eu dizia, agora é para fazer, para casa é para fazer isto. E ele dizia, agora é para arrumar. E o outro não fazia e no outro dia eu ralhava. Muito mal. Já foi. E eu fiquei contente do ensino doméstico.

Investigador: Outro bloco. O bloco seguinte visa identificar programas, estratégias para desenvolver as competências linguísticas, no fundo também é...

Informante: Já está. Eu aconselhava a usar o Duolingo, que é uma plataforma de língua e é muito boa. Pedia-lhes para participar, embora eles fossem pequeninos e tivessem

vergonhas e não sei o quê. Quando sabem inglês é mais fácil. O russo foi mais difícil. E ele era muito introvertido. Agora, no final, já estava a vontade. Vinha e expunha os seus trabalhos, mas demorou, porque eles são um país frio. Eles são frios. Ele baralhava-lhe abraços, baralhava-lhe beijos, baralhava-lhe essas coisas. Depois no fim já. A mãe não estava interessada no ensino português. Ela é que era obrigada a estar matriculada por estar cá. E como não lhe interessava, ela via alternativa. E a alternativa era viável. Ele tinha as aulas online. Como na época do Covid. Para o miúdo até é melhor, porque ela tencionava voltar para a República Checa. Se ela tencionava voltar, convém que o miúdo leve a escolaridade. Os russos não tencionam voltar. Ela diz o máximo, sai daqui para ir para Lisboa. Lisboa é Portugal. Agora que o miúdo está no quinto ano, o pai trabalha em Lisboa, vai e volta com frequência. E ela diz, há a possibilidade de irmos para Lisboa. Mas é português. E eles importam-se. E o miúdo lê livros como um doido.

Investigador: Outra pergunta. Se existem atividades de AEC, atividades de enriquecimento do currículo, dedicadas ao ensino português, cá na escola?

Informante: Não. Eles têm duas horas de PNL, no turno da curricular. Se eu tenho na minha matriz que é estudo do meio, a colega vai, leva, trabalha o que eu estou a trabalhar, mas muito mais devagar, quando é fora da curricular.

Investigador: Sim, mas é no horário da curricular.

Informante: À tarde não há um professor disponível para isso. Porque as professoras que fazem o PNL, geralmente são as de inglês. E elas têm a escola toda para ter horário de inglês-atividades e horário de inglês-curricular. E depois ainda tem o PNL. Não é fácil. Não há nenhum professor para isso. Que era importante. Era. Eu acho que todos os estrangeiros, todos, um ano a aprender a língua, a seguir coloca-se onde tem que ser colocado. Chega, um ano a aprender a língua. Há escolas aí abandonadas, dá. Dá para fazer. Seja que idade for, aprender a língua é básico. Aprende a língua um ano, a seguir põe-se onde tem que se pôr. Um texto de diagnóstico, pela idade, mais ou menos. Não é o nosso caso. Os intensivos da língua... Não, não é o nosso caso. E mesmo os estrangeiros que aí vêm, eles têm muita vontade, têm que pagar as explicações. Não há um sítio onde possam ir para aprender. E isso era uma evolução, acho eu.

A partir do momento que os alunos vêm, já sabem o português, sim, podiam ter o PNL na mesma, o apoio do PNL, mas era diferente. Já sabiam dizer, posso ir à casa de banho. É que eu não sabia dizer em russo como é que ele pedia ir à casa de banho. Eu tinha quem agarrava o telefone e dizia, olha, como é que se diz? E eu dizia-lhe em russo. Lá na minha língua. E ele ia-se rindo, porque a pronúncia não é igual. E quem não tem? E quem não tem pachorra? As pachorras são muito relativas.

Investigador: Que serviços ou iniciativas estão disponíveis na escola para apoiar o bem-estar emocional e social das crianças migrantes? Se há, se não há. Se há...

Informante: Que eu desse conta? Não. Especificamente para? Não. Não há recursos humanos para esse tipo de atividade. Era bom. Numa realidade diferente, muitos mais funcionários, funcionários que soubessem a língua inglesa, colegas que soubessem a língua inglesa. Eu tive que dar a prova de aferição ao menino de ensino especial. O que eu ralho é inglês, eu dele a prova é inglês, que a colega de ensino especial não sabe inglês. E é ok. Mas já não se justifica nos dias de hoje. E eu disse-lhe mesmo, eu ralho com ele em inglês e queres que eu vá ler a prova de inglês? Olha, ele teve duas erradas e acabou o teste em cinco minutos. E eu fiquei assim a olhar para ele. Disse-lhe, olha faz-me uma cópia. Não, não há. E se alguém disser, não diga que eu disse que não há.

Informante: Que estratégias utiliza para aproximar da escola as famílias das crianças imigrantes?

Informante: Sejam imigrantes ou portuguesas, eu, por norma, nos primeiros anos mando um e-mail todas as sextas. O que foi trabalhado... Onde surgiram dúvidas... sem nomes. Eu digo, trabalhámos os verbos e alguns meninos não sabem conjugar o verbo no pretérito imperfeito. E a partir daí, os pais perguntam sempre ao filho, és tu? Não és? E agora acaba os pais a trabalhar ou não? E eu mando um e-mail. Depois como passar do tempo, vou mandando quinzenalmente, se houver alguma situação pontual, eu mando só para esse pai. Mas à sexta eu mando um e-mail para todos os pais. O que foi trabalhado? Onde eu senti dúvidas? E o que eu preciso para a próxima semana? O que eu preciso que eles trabalhem com os seus filhos? Para o português e para o estrangeiro. Isto não há...

Investigador: E existem eventos ou atividades que envolvam a comunidade local, que envolvam a comunidade local para promover a inclusão das crianças migrantes?

Informante: As normais de todos. Festas de Natal, Festas de Páscoa, as normais de todos. Vem quem quer. E há uns que não vêm. Nós não podemos obrigar a se incluir.

Investigador: Costumam receber os pais nas festas de Natal...

Informante: Sim, festas de Natal, Carnaval, os pais vêm vir, festas de Natal, Carnaval, na Páscoa não, fazemos é a caça ao ovo. Nas avaliações, os pais... Eu faço as avaliações de maneira diferente. Eu sento-os todos aqui. Está a ver este número? Eu sento-os todos aqui e todos os pais... Eu digo, veja o número que está por baixo do vosso filho. Eles vêm e eu digo, decorem. E o começo a desbobinar tudo desde o número 8, pediu para ir à casa de banho e foi para o recreio e a diretora brigou. O pai sabe, mas ninguém sabe quem foi. Eu ponho os números aleatórios, não é por lista. O russo, o pai trazia o aparelhinho do Google Translator, ponha aqui e ele traduzia. São opções. Os outros não. Ficavam a olhar para mim e diziam, professora, não, não entendo. Tem a ver com o que cada um quer. É terrível as minhas reuniões. Sim, sim, é espetacular, mas ninguém quer. Eu lavo a roupa suja toda, toda, toda, toda, toda, toda, toda, toda. Os pais querem lambar os egos. Ai, e o meu filho é tão bonzinho. E há meninos aqui que eu digo mesmo no final, os números que eu não disse, parabéns. Porque eu digo, em português, num muito bom número, para poder dizer, porque se eu só digo o mau, há alunos que eu não vou falar. Porque eles são perfeitos de manhã à noite. Se mesmo depois algum pai quiser falar assim, de modo mais privado, não é? Os que se portam mal já nem têm coragem. Eu não tenho pais a me procurar, porque uma vez que eu mando à sexta-feira um email a dizer o que eu fiz, a dizer o que eu quero, alguém não fez o trabalho de casa, alguém não trouxe o livro, alguém não trouxe o recado assinado. Na sexta, eu vou apontando, na sexta eu digo. Há meninos que continuam a trazer trabalho de casa por fazer, há meninos que não trazem os recados assinados, há meninos que continuam a chegar atrasados, não se esqueçam do que eu vos disse. Eles chegam atrasados e o ralho é com eles, e a culpa é vossa. Vocês é que os trazem. Não são eles, eles não vêm a pé. A culpa é vossa, o atraso, a culpa é vossa. Agora vocês que decidam. Querem que eu ralhe com o vosso filhinho todos os dias de manhã? Ou vão-se organizar para chegar à hora? Eu sou má.

É assim, e eu chego ao final e tenho os pais, eu digo assim, amanhã, eu já comecei com os recados orais, porque eles têm no 5º, amanhã eu preciso de um euro porque eu preciso disto, disto, disto e disto e se todos derem um euro é barato. Há cinco, seis que trazem-me um euro, há os outros que é preciso o e-mail a seguir. Isto é como tudo, há miúdos que chegam a casa e contam tudo, há miúdos que chegam a casa e não contam nada. Não contam, não abrem a mochila, há miúdos, e lá está, esse e-mail à sexta serve também para descarregar, dizer atenção às mochilas, é preciso ver se o afia está despejado porque abre, e pode nem ter acontecido, mas eu já vou precavendo e já não acontece. Dá trabalho? Dá, eu paro a minha vidinha, para escrever um e-mail de 15, 20 minutos às sextas ou às vezes ao sábado. Todas as semanas. É rápido, acaba por ser rápido e eles já estão à espera do e-mail, eles já estão à espera. No quarto ano, sim, crio o WhatsApp, no último mês, grupo de WhatsApp que só eu é que falo, mas ninguém tem direito a falar, vou pondo as fotos de todos os passeios que a gente faz. Nem vou atender, nem vale a pena. Podem-me procurar, e eu procuro pais dos outros anos, uma mãe que trabalha ali em baixo, eu procurei para dizer se os alunos podem ficar na mesma turma. Ah, pessoa, sim, sim, sim. Eu já disse, se acham que eu vou resolver, procurem-me. Se não vou resolver, deixem-me em paz. Telemóvel é privado, não há cá números para ninguém. Há colegas que dão no primeiro ano, nem pensar. É quase uma hora a falar sozinha. Com todos a olhar para nós. Seja fazer assim, olha, por exemplo, não trago isto. E você diz, não traz, mas porquê? Não bebo água? Bebo, bebo numa caneca. Porque eles não veem a quantidade que eu estou a beber. Se estou a abrir a boca ou a beber pequenos.... Aqui consegue-se ver o que eu estou a beber. São esses pormenores que eu tive que ter tudo em atenção. Porque quando eu vou às reuniões do meu filho e digo, isto está chato, e agora? Começa-se a reparar no professor, na maneira que fala, na roupa que tem vestida, se o cabelo está penteado, se está... E isso dá trabalho. Dá muito trabalho. Os pais depois assinam todos, eu já deixo os papéis de um lado, os que é para assinar e para deixar, os que é para eles levarem. Eles assinam todos antes da reunião começar. Eu recolho os meus, porque há mães que assinam e metem na bolsa. Posso lá entender? Eu recolho os meus e depois eu começo a reunião. E eu digo sempre, a reunião começa às nove. E às nove eu começo a falar. Quem está, está, quem não está, devia. E chegam às vezes a meio da reunião, à primeira, e em seguida percebem que já não chegam mais. Já não chegam mais.

É duro? É. É eficaz. Muito eficaz. Muito.

Investigador: O próximo bloco diz respeito a práticas que promovam respeito pela valorização da diversidade cultural, da interação cultural. E a primeira pergunta é que práticas são implementadas na sua turma para reconhecer e valorizar as culturas das crianças migrantes?

Informante: Quando eles já têm alguma maturidade, é trabalho de pesquisa, eu oriento. Eu acabei o ano com meninos a fazer PowerPoints melhor que eu. Porque começaram a fazer com os pais e começaram a explorar sozinhos. E geralmente eu peço esses países, se for sobre estátuas, eu peço a outro que não a pessoa desse país a fazer sobre as estátuas daquele país. Sobre comida, gastronomia, capital, moeda. Há sempre alguém que vai apresentar o do outro país desse menino. E esse menino apresenta os nossos. Os de Portugal. E esse intercâmbio é feito na sala. E eles gostam. E depois tem piada, principalmente na gastronomia. Uma dizer, olha, isto na Rússia é comum. E ele a olhar é. E ele? Tipo, e é bom. Tipo, é um lugar muito giro. Mas sim, faço assim. Normalmente não dou ao menino que tem o seu país apresentar o seu país.

Investigador: Já participou em informações relacionadas com a inclusão de crianças migrantes sim, quais?

Informante: Não sinto necessidade. Eu tenho tantas outras coisas que eu quero e tenho sede de. Não é uma necessidade que eu sinta. Eu Não sinto necessidade de fazer esse tipo de formação, até porque não acho justo quando eu posso fazer uma formação como motivar para o cálculo mental? Sim, dá para todos. Eu não sinto que tenha essa obrigatoriedade, nem sequer sinto vontade porque dá-me me um bocado de revolta. Eu vou estar a me formar para um aluno só? Eu sou portuguesa. Se eu for para os países deles eu vou ter que me adaptar à realidade deles e ninguém me vai ajudar. Ninguém vai fazer formações para me ajudar.

Não, não vou fazer. Não sinto curiosidade, não sinto vontade, não. Se eu trabalhasse numa escola, na tal escola idealista que todos os imigrantes vão para essa escola para aprender a língua primeiro, sim, 50 formações, todas as que aparecessem. No meu contexto? Eu sou professora titular de turma de portugueses. Eu adapto o q.b.. Mais não. As minhas formações são para meu enriquecimento pessoal. Eu vou me enriquecer pessoalmente para o todo, não especificamente, não me pagam para. Tinham que me pagar para eu fazer essas formações, dizer, vai à formação X sobre como introduzir melhor os os meninos de

outros países. Recebes 50 EUR OK? Vou, que vou aplicar... não sabia. Formações por ano? Não. De maneira nenhuma.

Investigador: Que tipo de formação adicional considera importante para melhorar as práticas inclusivas? Já falou no inglês ainda há pouco.

Informante: Eu saber inglês? Eu ter a... Ir pesquisar, como eu disse, a língua dele? Ele não sabia nada, nem inglês, nem português, nem nada. Mas é preciso... O mais importante aqui, eu acho que os maiores professores são os colegas. Eles aprendem convivendo. Eles têm que saber conviver. As regras dos nossos jogos e brincar, brincar, brincar, brincar. Porque já há a frase, a brincar é que a gente aprende. E não é mentira. Os colegas são a peça fundamental.

E você não me está a falar das crianças. E eles são os professores fundamentais para estas crianças. Desde quando estão sem visionamento do adulto, nos recreios, no refeitório, nas aulas. Sem dúvida nenhuma, os mais importantes são os próprios colegas. Não sou eu. Eu estou aqui cinco horas. Se eu dedicar uma por dia para essas crianças que não dedico, dedico momentos. O mais importante são os colegas. Esses são os verdadeiros professores dessas crianças. Seja a nível de exemplos, seja a nível de vocabulário. Eu aqui, porque é que eu vou falar penalti, remate? Não vou. Ele aprende. Ele aprende. Porque é que eu vou falar sopa? Posso falar. Sopa, arroz, massa, carne. O russo, chegava-me numa altura que pedia-me ir à casa de banho. Ele pedia-me para ir à casa de banho, ia ao refeitório ver o que era, e vinha aqui e dizia a ementa, assim que eu virasse costas. Ele dizia, hoje é arroz, não sei o quê, não sei o que mais. Alguém lhe ensinou arroz? Não fui eu. Eu aqui não ensino arroz. A inclusão passa por eles próprios quererem se incluir. O meu da República Checa não quis se incluir. A minha venezuelana não quer se incluir. Não quer fazer nada fora. É péssimo. Mas é mais fácil dizer, ok, nós como pais sabemos. Temos que alcançar, ok, não queres ir, não queres, tu me me me melhora, me melhora aqui em casa. Não são diferentes.

Investigador: Como é a colaboração entre docentes para apoiar a inclusão de crianças e migrantes?

Informante: Eles têm atividades na hora curricular. Têm o inglês duas vezes, têm TIC, têm música, têm educação física. Têm estas atividades todas na hora curricular. É esse o

intercâmbio. É fora da minha área. Eu vou falar com o professor de música o quê... Tocar flauta é universal, não é preciso cantar.

Investigador: Pode partilhar um exemplo de trabalho de colaborativo bem-sucedido?

Informante: Planificar as festas, fazemos em pares. Planificar as festas, adaptar aos alunos.

Investigador: Acha que as instalações da escola são adequadas para acolher e incluir crianças migrantes?

Informante: Nunca pensei nisso. Nesse âmbito, talvez ter imagens ilustrativas da casa de banho, do refeitório, mas uma vez que eles estão sempre constantemente acompanhados por um adulto, mesmo em contexto de ir ao refeitório, há sempre um adulto, há um funcionário responsável por cada turma. E eles nunca estão sozinhos, por isso eu não sinto essa falta, mas não há. Não há desenho ilustrativo da sala de TIC com um computador na porta, na sala de música uma clave de sol, não há, mas eles também não precisam se deslocar sozinhos. A casa de banho é das primeiras coisas que eles aprendem, lá está, com os melhores professores do mundo, que são eles próprios. Um colega leva e eles descobrem onde é a casa de banho.

A nível de instalações, não, não há, porque não sentimos essa necessidade. Não é uma escola assim tão grande que sintam essa necessidade. Nós trabalhamos aqui, aqui nesta sala.

Investigador: Que recursos físicos e tecnológicos considera importantes para um ambiente escolar mais inclusivo?

Informante: Eles são humanos. Tudo o que está, está bom. Está feito para crianças.

Investigador: E tecnológicos?

Informante: Todas as salas têm quadro interativo. Têm aulas de TIC nas extra-curriculares.

Investigador: E como descreveria o ambiente escolar em termos de inclusão social e cultural?

Informante: Está bem assim, cultural... A nível da escola, eu acho que isso tem a ver com as turmas. Há turmas, por exemplo. Eu ainda não tive essa oportunidade, porque os pais que chegaram, não são assim muito recetivos. Mas há turmas que já fizeram, os pais virem falar sobre a cultura do seu país. Virem trazer um prato, umas bolachinhas, umas coisinhas. Eu nunca fiz, mas há colegas que fazem. A nível geral de escola.

Investigador: Que medidas ou iniciativas poderiam ser implementadas para melhorar o ambiente impositivo na escola?

Informante: Eu acho que medidas e medidas para melhorar o que já está, eles são tão bem recebidinhos. A gente recebe-os de braços abertos, porque somos obrigados. Essa é que é essa, somos obrigados. Outro dia eu fiz uma matrícula que a colega não sabia inglês. Vem do Nepal. O miúdo não pesca nada de português, nem nada do género. Traz tudo. E vai para um quarto ano, porque passou o terceiro. Não, tinha que ser feito um teste. Porque... Ele vai saber a matemática, português. Ele não sabe ler, não sabe aplicar. Estudo do Meio, não sabe ler, não sabe aplicar. E Matemática tem que ter sempre alguém que o leia ou que traduza. E o miúdo está extremamente triste. E o pai mesmo disse... Porque deixou os amigos. O pai já está aqui há dois anos, veio fazer a cama, agora chamou a mãe e o filho. E eu disse ao filho, tiveste dois anos sem o pai, não tiveste saudades? E ele: sim. Então pronto, agora vais ter saudades dos amigos, mas vais fazer outros amigos. O teu pai agora tens. E ele tipo... Às vezes é preciso ver o copo cheio, a parte cheia.

Investigador: Gostaria de acrescentar algo mais que não teria sido abordado nesta entrevista?

Informante: Não. A única coisa que você podia acrescentar é... Acha que as crianças são fundamentais na integração dos meninos de língua estrangeira? E a resposta de toda a gente: são. Já lhe digo a pergunta e lhe digo a resposta. Mas é uma pergunta viável de se fazer porque realmente são os melhores professores dos meninos. E muitas vezes eles conversam lá fora e aqui fecham-se em copas com vergonha da professora, do à vontade. Muitas vezes eles são outras crianças lá fora e aqui não. E eles já começam a falar passa,

estou sozinho, olha aqui, é falta. São as primeiras palavras que as aprendem e não sou eu que as ensino. E essa pergunta é importante.

Apêndice N – Tabela de análise da entrevista semiestruturada a um(a) docente do 1º

Ciclo do Ensino Básico (DOC_01)

ANÁLISE DE CONTEÚDO

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A DOCENTE TITULAR DE TURMA DO
1º CEB (DOC_01)**

10/07/2025

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES (excerto/ideias-chave da transcrição)	OBSERVAÇÕES
Estratégias de inclusão	Desafio linguístico inicial	“Eu tive dois meninos com zero de português, um deles com zero de inglês só sabia o russo, e esse foi o desafio”.	Barreiras linguísticas como ponto de partida
	Trabalho por tutoria/colaboração	“Eu acho que os maiores professores são os colegas”.	Tutoria como ponte linguística
	Ajuste comunicacional	“Muito diálogo. Falar mais pausadamente”.	Estratégia comunicativa
	Uso de vocabulário funcional	“Quando são objetos, por exemplo, isto é a garrafa de água, levantar e dizer, garrafa de água, e pedir para eles repetirem.”.	Nomeação de objetos para aquisição lexical
	Monitorização da compreensão	“Olhar para eles, a ver a carinha de pânico, ou que está tudo ok”.	Interpretação de sinais não verbais
Recursos	Recursos materiais e tecnológicos	“Temos o quadro interativo, é uma mais-valia. No instante, todas as salas têm. É só ir buscar a tradução e lá está”.	Tecnologia como suporte linguístico imediato
	Estratégias visuais	“Os cartazes. Era muito importante. Quando damos uma matéria, por exemplo, determinantes, fazemos os determinantes, falamos dos determinantes, e apresenta-se o cartaz dos determinantes. E fica na parede o ano todo. Tem aqui as cordinhas de	Suportes visuais para consolidação

		estender a roupa, isto parece o arraial, porque fica cheio de cartazes”.	
	Aprendizagem com materiais expostos	“E quando eles têm a dúvida, reincidente no mesmo assunto, eu digo, lembrás-te disto? Está aqui. E eles vão vendo, vão copiando”.	Recurso à referência de materiais
Adequação dos materiais	Dependência do(a) docente	“Depende de quem as tem. Depende de quem as tem. Depende da vontade de cada um”.	Depende da agência/vontade/iniciativa docente
	Criatividade como recurso	“Nós, com tampas, podemos trabalhar números, em português, cores, grupos, podemos trabalhar tanta coisa”.	Materiais simples mas com potencial didático
Avaliação	Princípio da igualdade	“É igual aos outros. Eles têm que sentir na pele o stress de fazer um teste. É igual aos outros”.	Valorização da equidade
	Adaptação antes da aptidão	“Cruzinhas, setinhas, ligar, crucigramas, associar imagem a pequenas palavras, usar principalmente tudo o que está exposto, pôr na ficha para ver se eles conseguem detetar onde está, ir buscar a informação. <i>Baby steps</i> .”.	Diferenciação inicial
	Critério de progressão	“Assim que estão integrados e minimamente a dominar, é igual aos outros.”.	Transição gradual para a avaliação “regular”
	Apoio em prova	“Os testes lidos, com a ajuda da professora do PNL”.	Mediação/apoio no processo de avaliação
PLNM	Existência de plano/apoio	“Aqui na escola nós temos o PNL, que é o plano de língua não materna. Eles	Apoio formal de PLNM

		são apoiados por um professor fora da sala para adquirir vocabulário”.	
	Articulação com a curricular	“Se eu tenho na minha matriz que é estudo do meio, a colega vai, leva, trabalha o que eu estou a trabalhar, mas muito mais devagar, quando é fora da curricular”.	Coordenação/articulação do conteúdo curricular com PLNM
	Insuficiência de recursos	“À tarde não há um professor disponível para isso. Porque as professoras que fazem o PNL, geralmente são as de inglês. E elas têm a escola toda para ter horário de inglês-atividades e horário de inglês-curricular. E depois ainda tem o PNL. Não é fácil. Não há nenhum professor para isso”.	Lacuna de oferta/horário
	Proposta de modelo intensivo	“Eu acho que todos os estrangeiros, todos, um ano a aprender a língua”.	Sugestão de ano intensivo para a aquisição da língua
	Obstáculos	“E quem não tem? E quem não tem pachorra? As pachorras são muito relativas”.	Dependência da disponibilidade do adulto
Bem-estar e apoio	Ausência de medidas específicas	“Que eu desse conta? Não. Especificamente para? Não. Não há recursos humanos para esse tipo de atividade”.	Falta de resposta estruturada específica
	Necessidade de mais recursos humanos	“Numa realidade diferente, muitos mais funcionários, funcionários que soubessem a língua inglesa, colegas que soubessem a língua inglesa”.	Necessidade de reforço de recursos e de competências

	Exemplo de dependência linguística em contexto escolar	“O que eu ralho é inglês, eu dele a prova é inglês, que a colega de ensino especial não sabe inglês”.	Falta de competências linguísticas na equipa
Famílias	Comunicação regular e sistemática	“Sejam imigrantes ou portuguesas, eu, por norma, nos primeiros anos mando um e-mail todas as sextas. O que foi trabalhado... Onde surgiram dúvidas... sem nomes. Eu digo, trabalhámos os verbos e alguns meninos não sabem conjugar o verbo no pretérito imperfeito”.	Estratégia regular de comunicação preventiva
	Comunicação diferenciada no tempo	“Vou mandando quinzenalmente, se houver alguma situação pontual, eu mando só para esse pai. Mas à sexta eu mando um e-mail para todos os pais. O que foi trabalhado? Onde eu senti dúvidas? E o que eu preciso para a próxima semana? O que eu preciso que eles trabalhem com os seus filhos? Para o português e para o estrangeiro”.	Ajuste da comunicação à necessidade
	Eventos escolares	“As normais de todos. Festas de Natal, Festas de Páscoa, as normais de todos. Vem quem quer. E há uns que não vêm. Nós não podemos obrigar a se incluir”.	Participação voluntária
	Mediação linguística com a família	“O russo, o pai trazia o aparelhinho do Google Translator, ponha aqui e ele traduzia”.	Tradução como suporte na comunicação com a família

Interculturalidade	Projetos e iniciativas	“Quando eles já têm alguma maturidade, é trabalho de pesquisa, eu oriento. Eu acabei o ano com meninos a fazer PowerPoints melhor que eu. Porque começaram a fazer com os pais e começaram a explorar sozinhos. E geralmente eu peço esses países, se for sobre estátuas, eu peço a outro que não a pessoa desse país a fazer sobre as estátuas daquele país. Sobre comida, gastronomia, capital, moeda”; “Há sempre alguém que vai apresentar o do outro país desse menino. E esse menino apresenta os nossos. Os de Portugal. E esse intercâmbio é feito na sala. E eles gostam”.	Atividades estruturadas de intercâmbio cultural
Formação	Participação	“Não sinto necessidade. Eu tenho tantas outras coisas que eu quero e tenho sede de. Não é uma necessidade que eu sinta. Eu Não sinto necessidade de fazer esse tipo de formação”.	Postura crítica face à oferta formativa específica
Colaboração	Articulação via Atividades de Enriquecimento Curricular e	“Eles têm atividades na hora curricular. Têm o inglês duas vezes, têm TIC, têm música, têm educação física. Têm estas atividades todas na hora curricular. É esse o intercâmbio. É fora da minha área.”.	Cooperação entendida como articulação funcional
Instalações	Sinalética visual	“Talvez ter imagens ilustrativas da casa de banho, do refeitório, mas uma vez que eles estão sempre constantemente acompanhados por	Lacuna em suportes visuais no espaço escolar.

		um adulto, mesmo em contexto de ir ao refeitório, há sempre um adulto, há um funcionário responsável por cada turma. E eles nunca estão sozinhos, por isso eu não sinto essa falta, mas não há”.	
	Mobilidade supervisionada	“Eles estão sempre constantemente acompanhados por um adulto, mesmo em contexto de ir ao refeitório, há sempre um adulto, há um funcionário responsável por cada turma.”.	Acessibilidade garantida via acompanhamento
Desafios	Dependência do(a) aluno/família	“A inclusão passa por eles próprios quererem se incluir”.	Atribuição da agência/responsabilização da família

Apêndice O – Transcrição da entrevista semiestruturada a um(a) docente do 1º Ciclo do Ensino Básico (DOC_02)

Informante:	DOC_02
Data:	10/07/2025

Investigador: A entrevista não terá uma duração superior a 45 minutos. Esta entrevista tem um carácter voluntário. É como já disse, anónima, confidencial. Só eu que terei acesso aos dados. E far-lhe-ei algumas questões relativas aos processos pedagógicos, formação, ambiente escolar, até podemos saltar algumas questões que acha que não seja conveniente responder. Agradeço também a disponibilidade. Devo acentuar a minha gratidão, porque é muito difícil conseguir que as pessoas participem nestas entrevistas. Que metodologias de ensino são utilizadas na escola para incluir os alunos migrantes, as crianças migrantes?

Informante: Depende um bocadinho da origem dos meninos. Depende, no caso desta turma, porque eu vou falar é destes casos que eu conheço. É assim, no caso destes alunos, depende se eles têm algum conhecimento do português, ou se é necessário a intermediação de uma outra língua. Por exemplo, eu aqui recorro muito ao inglês, com dois deles, e um bocadinho ao espanhol, com uma outra aluna. Porque, na prática, eu tinha uma aluna venezuelana, tinha um aluno com outras problemáticas associadas, originário do Brasil, mas que viveu, nasceu em Espanha, filho de pais brasileiros, ainda viveu no Brasil, e percebi que para ele, para além de todas as problemáticas que tinha, que tinham que ver com o facto de só ter adquirido a linguagem falada há quatro anos atrás, sim, tinha um atraso global de desenvolvimento, e percebi que, para chegar a ele, tinha que intermediar com outras línguas, até mesmo com o inglês. Depois tenho um miúdo que veio para a ilha, filho de pais sul-africanos, e veio aos dois anos, e portanto o inglês também foi uma mais-valia. Tinha uma aluna russa, com quem falava inglês, uma aluna ucraniana, com quem falava português, mas era necessário o tradutor para ucraniano, e tinha um aluno ucraniano que passou pela Alemanha, e que o ano passado o inglês serviu um bocadinho de ponte entre mim e ele, mas, curiosamente, eu chamo-lhe o meu linguista, porque foi um miúdo que adquiriu a linguagem portuguesa, muito fruto do trabalho dele, é dos meus melhores alunos, até em termos de escrita e de oralidade, um bocadinho com mais dificuldades, mas conseguiu. Então, foi mesmo usar essas línguas

de ponte para eles irem adquirindo, e usar o *Google Translator*, que é uma excelente ferramenta, usar a mímica e muitos desenhos, em termos de metodologias, mais metodologias. Usei muitos materiais de.... Verem, olhem, isto é isto. Observarem uma imagem, é isto. De todos eles, se calhar o aluno ucraniano será aquele que está mais firme. Sim, escreve como escrevem, tão bem ou melhor. Mas a outra aluna ucraniana que eu tenho que está ao mesmo tempo que ele está em Portugal, não tem... Ela tem outras questões também ali associadas, mais em segurança, pronto. E também sinto aqui uma barreira, nem todos os pais destes alunos que vêm nesta situação de guerra, ou de fuga de guerra, não é? Aceitam muito bem que eles possam vir com algum trauma, e que isso esteja a impedir, se calhar, de aprenderem corretamente. E depois, no caso da miúda russa, foi mesmo ela dizer-me, eu não gosto de trabalhar, o que quero é dormir toda a manhã, eu não quero aprender, e foi a minha insistência com ela, tu tens de aprender, tu tens de trabalhar, tu tens de fazer. Ela começou a despertar um bocadinho para a necessidade e para o gosto, e também passou a ficar na parte da tarde, que eu acho que isso a ajudou, esta interação que ela tem, não ficou todos os dias, mas interagir obrigou-a a ter de compreender a língua, porque era um obstáculo, ela não queria mesmo compreender o português. E quando eu lhe dizia, não há mais inglês hoje, hoje só te falo em português, e ela bufava, bufava, bufava, e pronto. Há ali uma resistência mesmo. Eu senti, como nunca tinha sentido em nenhum, em nenhum dos outros, eu senti essa resistência, até mesmo ao sul-africano, que quando eu falo inglês eu até digo, os teus olhos estão a sorrir agora. E eu disse, diz, não, mas agora vamos voltar ao português, que é a língua que tu estás a aprender. E ele já cá está há muitos anos, mas esse miúdo é um miúdo autista, também tem ali outras particularidades, tem que se levar. Metodologias... É assim, eu faço muito, o termo em inglês é roleplay. Faz de conta. Sei lá, situações, outro dia nós íamos fazer, íamos e fomos fazer uma visita de estudo ao supermercado continente aqui, e fomos. E antes disso, eu quis, pronto, já todos foram ao supermercado, mas eu quis mesmo aferir até que ponto é que eles iam ao supermercado com um telemóvel na mão ou estavam a ver o que se passa num supermercado, porque aquilo é quase um museu. Não é um museu, que até calha mal, mas é um sítio de estudo, e se nós o aproveitarmos bem aproveitado, sim. Coloquei-os a pares. Eu tenho um sistema de tutoria em que coloco um aluno praticamente sem dificuldades junto de um com mais dificuldades, é assim que eles estão sentados na sala para se entreajudarem. Porque mesmo os temas de dificuldades depois têm coisas fantásticas em termos de dramatização, de o que seja, para trabalhar com as outras. E então uns iam, olha, agora dei-lhes uns papéis, eles tiraram lá de um saquinho

uns papéis onde eu escrevi, imagina. Peixaria, vais comprar peixe. Charcutaria, vais comprar queijo e fiambre. Estás na padaria, tens de pedir isto. E eles tinham de criar um diálogo, por exemplo. Não, não, primeiro fizemos na sala. Eu sou muito Vygotsky. Eu gosto de experimentar até onde é que eles vão. Gosto de lhes dar os desafios, ver como é que eles respondem. E depois aí intervenho e ensino. Pronto, é a minha metodologia. É o que é. Não sou pura-pura, mas gosto de usar. Acho uma abordagem interessante. E depois eles construíram os diálogos. Uns mais engraçados, outros mais sequinhos. Mas pronto, eu disse pronto, ok. E agora vamos ao sítio ver o que é que se passa lá. E como é que se faz lá. E olhe, foi de uma riqueza porque eles interagiram mesmo com os funcionários. Foi giro mesmo. E eu acho que aprenderam. Para mim isso é que é aprender. E até mesmo os estrangeiros. E é muito engraçado porque, por exemplo, a miúda venezuelana que é muito despachada ela tem conceções diferentes do que são as coisas. Ela só veio há três anos da Venezuela. E ela tem... Porque é outro referente. É outro contexto cultural. Ou então o miúdo ucraniano que é o que fala mais. As outras nem por isso comunicam muito. Mas esse miúdo... Nós lá também temos esta... Se eu mostro um filme de uma paisagem ou de um meio de transporte. “O nosso lá é assim”. E então eu gosto muito da parte da oralidade. Se quiserem termos metodologias eu também trabalho muito essa parte da oralidade. E até porque eu acho que uma língua se aprende primeiro na modalidade oral. E mesmo oralmente nós podemos avaliar tudo. Avaliamos a sintaxe, avaliamos a semântica. Avaliamos a morfologia. Avaliamos tudo numa língua. Ao passo eu posso estar aqui o dia inteiro a dar-lhes fichas. Boring. Sim, mas.... É maçador para eles. É maçador para mim. E não aprendem significativamente. Depois o que é que também fazemos muito aí? Teatros. Eu divido-os. Já nem falo daquela parte de ler a chorar, ler a rir. Ler aos pulinhos. Sim, pronto. Já nem falo dessas dinâmicas da leitura. Mas é mesmo. Agora, tu, tu, tu, vem cá. Tu vais fazer isto, ele vai fazer aquilo. E eles combinam lá um bocado entre eles. Até porque fomenta este espírito de grupo. Que eu já expliquei. Vocês são uma equipa. Vocês são uma turma. Vocês lá fora fazem o que entenderem. Mas aqui dentro vocês têm que ser muito unidos. E têm que aprender a trabalhar com todos.

E ainda nesta semana repeti aos pais. Eles podem não aprender muito no primeiro ciclo. Mas eles vão, têm que aprender como trabalhar um dia mais tarde. E a escola não vai servir para lhes dar educação. A escola vai lhes dar ferramentas para eles saberem ir para um lugar de trabalho. Trabalhar um dia. Eles podem trabalhar numa copa de uma cozinha. Mas têm que saber dar bom dia, boa tarde às outras pessoas. Agradecer. Pedir por favor. Enfim. Ter uma série de habilidades que eu acho que depois não são ensinadas.

Estas competências de liderança. Porque aquilo que eles devem saber é competências de liderança. Ou seja, eles não têm que ser arrogantes. Eu não quero que... Eu aqui não deixo ninguém dizer que é melhor que os outros. Que não são. E eu não quero chefes. Eu quero líderes. E já lhes expliquei. Vocês são.... Mandam em vocês mesmos. Há coisas em que os vossos pais mandam em vocês. Vocês vão respeitar. E depois há coisas em que vocês já podem pôr e dispor de vocês. Por exemplo. Eu não toco em nenhum miúdo aqui. Eu pergunto. E quando eles estão tristes. Posso dar um abraço? Posso fazer uma festinha? Porque é assim que tem que ser. E eu já lhes expliquei. Vocês têm a vossa esfera. Ninguém se mete. Vocês não se metem com ninguém. Vocês não invadem o outro. Vocês não dão um estalo a ninguém. Vocês não dão um descalço. Não puxam. Se o colega diz. Não me faças isso, vocês ficam. E também com estas dinâmicas. Voltando ao teatro. É também um bocadinho isso que eu tento. E eu acho que começou a resultar até mesmo para os que estavam mais resistentes. Sei lá.

Investigador: Como são adaptadas essas metodologias para que possam atender às necessidades evidenciadas pelos alunos? Que tipo de materiais didáticos são utilizados? Que recursos são mobilizados... Que recursos mobilizados são particularmente eficazes? Como é feita a avaliação dos migrantes na escola?

Informante: É assim.... Eu vou... Para elas, crio fichas de avaliação de Português Língua Não Materna. Porque o que eu lhes dou é... Dou-lhes... E elas tiveram duas horas de português, língua e não materna também ao longo da semana. Tinham à segunda e à sexta, quando vinha um professor. Que isso é uma questão... Eu agora pedi para elas terem todos os dias Português Língua Não Materna, mas já me disseram que não vai ser possível. E eu tenho muita pena que não seja. Mas vou tentar colá-las a grupos de apoio para que elas possam ir. E ter esse apoio. E, portanto, aquilo que eu lhes dei.... Tínhamos mesmo um manual... Elas já levaram os livros. Tínhamos mesmo um manual de português, língua e não materna e as fichas eram todas adaptadas.

Investigador: De que forma o retorno é comunicado a esses salões para fomentar o seu desenvolvimento académico?

Informante: É diário. E aos pais também. E eu mando... Eu tenho um hábito, já há muitos anos, mando para os pais todos os planos semanais. Na sexta ou sábado antes. Eu

envio tudo o que nós vamos fazer ao longo da semana, nos vários dias. E os TPCs. E quando é para elas estudarem algo mais no fim de semana, eu mando fotografia do livro que é e as páginas que elas têm de estudar em casa. Porque, assim, eu também sou mãe e também gosto de ser orientada. E eu não me importo que me deem ordens. Eu tenho é que me sentir organizada
É uma organização. E é uma orientação.

Investigador: De que forma é que o PLNM é implementado na escola?

Informante: É assim, eu continuo a defender para o Português Língua Não Materna que... E nós temos tantos alunos nesta escola que devia existir uma turma só de alunos. Eu tive o prazer de lá trabalhar com uma colega que teve durante 12 anos na Suíça a ensinar português.

Filhos de imigrantes que... E é emigrantes que iam para a Suíça. E ela explicou-me que lá se processa da seguinte forma, os miúdos chegam e são integrados em turmas de Português Língua Não Materna. Nesse sentido, eu acho que aqui se fazem coisas que não.... Pronto...que podiam ser mudadas. Uma delas é, os miúdos chegam, têm uma determinada idade, não é feito um teste diagnóstico. A mim aconteceu-me, eu fiz um teste diagnóstico à miúda russa e disse, esta miúda não está apta para ir para um 2º ano, esta miúda devia ingressar numa turma de 1º ano. Acabei de lhe aplicar um teste diagnóstico, até oral. Até lhe apliquei um que eu tenho do Programa Nacional de Ensino do Português, que é a entrada no 1º ano. Foi o que eu lhe apliquei. E eu disse, e esta miúda não conseguiu. Por exemplo, para alguém que vem daquele registo de língua, que é uma... não tem os mesmos caracteres de língua que os nossos, é complicadíssimo distinguir se aquilo é uma letra ou um número. Sim. Porque na terra dela, aquilo pode ser parecido até a um número. E ela não sabe. E eu estou-lhe a falar de um teste que é feito à entrada no primeiro ciclo. Mas para alguém que fez um pré-escolar em Portugal. Pronto. Não quiseram, não integraram a menina. A menina foi integrada num 2º ano, porque eu tinha mais casos. Pronto. E eu obedeço. Achei que não tinha sido adequado para a aluna em questão. Achei que, até em termos de autoestima, se teria dado muito melhor. Ela aqui socializava com todos e brincava com todos. E foi aceite. Mas dela, dela sentir não estou a conseguir fazer o mesmo que os outros. Pronto. Acho que devia ser feito um teste, porque os testes de proficiência linguística são feitos, mas não são feitos logo. São feitos bastante mais tarde. E eu acho que ou a Secretaria Regional arranjava um modelo de teste

para fazer à chegada. Ou seja, os miúdos chegavam a uma escola, inscreviam-se, matriculavam-se, não é? E era-lhes aplicado um teste. Eu acho que... Eu, se quiser ir.... Imagino, estava-me a falar.... Imagino que eu agora queria ir aprender espanhol. E eu dizia ah, mas eu já arranho umas coisinhas. Ah, mas tem que fazer um teste. Eu fui aprender alemão e colocaram-me no nível 2 porque eu fiz um teste. E o professor disse não, você já não está para o nível 1, já sabe umas coisas, vai para o nível 2. E, portanto, eu acho que isso devia acontecer para salvaguardar também um bocadinho o interesse dos miúdos. Essa era uma questão. E depois a existência de turmas. Eu acho que é essencial que se façam com a quantidade de migrantes que nós já temos. Isso é essencial e deveria haver, de uma certa forma, uma obrigatoriedade dos pais e isto não é xenofobia porque eu toda a vida trabalhei com alunos africanos e indianos no continente, de todo. Mas é necessário que os pais também adquiram nem que sejam os rudimentos da língua portuguesa. Devia ser quase um requisito. Está bem, nós aceitamos, mas vocês têm que saber a língua. Porque se eu amanhã for para a Suíça ou para a Áustria, ou para a Alemanha, eu tenho que saber o alemão. Eu sei que há muitas questões e eu nem entro por questões políticas nem nada, nem de custos. A verdade é que estes pais depois também se sentem incapazes para acompanhar os filhos.

Pronto, estávamos a falar sobre as estratégias específicas usadas para alunos dos níveis de iniciação e intermédio. Eu tinha lhe falado realmente na tal necessidade de um teste de proficiência diagnóstico logo ao ingresso, para aferir o que é que... E também para aferir um bocadinho a predisposição e as capacidades. Porque, sei lá, o miúdo que vem de um Gujarati não domina, ou o miúdo que vem de uma escrita do mandarim, enfrenta muitas dificuldades. É um mundo completamente novo. Era essa e íamos também na parte das turmas. também na parte das turmas. Terem de existir eu acho que tem obrigatoriamente a partir de X número de alunos. Eu acho que faz todo o sentido. Ainda temos alguns professores disponíveis nas escolas, em termos de professores de apoio. Não há a escassez se calhar que se verifica lá no continente. E estamos aqui a receber cada vez mais alunos. Estamos a receber cada vez mais alunos oriundos do estrangeiro. E eu acho que era essencial que, sei lá, duas horas diárias ou as sete horas que estão na matriz dedicadas ao português, porque eu sinto que os miúdos ficam perdidos, por mais que se tente chegar a eles e, por exemplo, na educação literária eu noto isso muito, porque já para os outros, para chamar os outros para a educação literária e foram miúdos que num pré-escolar ouviram muitas histórias lidas, que dramatizaram histórias e já para esses miúdos eu sinto que para os naturais daqui é difícil. Para alguém

que vem de outra realidade de outra cultura ainda se torna mais e também por isso há bocadinho falava nas metodologias e uma coisa que eu tento passar é não só a literatura, mas também a cultura. Eu tento, sei lá, falámos de Camões este ano. Vimos alguns poemas dele, eu expliquei-lhes o que é que eram as *Lusíadas*.

Também um bocadinho a propósito, eu aproveitei o resto das atividades da Rede de Bibliotecas Escolares. As atividades que eles faziam no dia da prova foi a professora Laura que lhes aplicou no dia da prova, porque eu estava a fazer a prova aos meus alunos lá em baixo mas depois aproveitei as outras que eles sugeriam e apliquei-as ainda me falta aplicar uma que guardei para o ano que vem e eu sinto que é preciso contextualizar a literacia a literacia é um mundo enorme e nós falarmos só de poesia é muito árido, sabe? Nós temos que integrar isso num ambiente mais vasto. E com estes miúdos, então... Não, era uma colega. Com estes miúdos torna-se mesmo complicado, porque isto não lhes diz nada. Não é cultura, não é o referencial. Não há outra questão de cultura, não é cultura não é o referencial Sim Sem eles terem estas eu acho que as sete horas de português deles para estes alunos deveria a Secretaria promover no sentido de serem sete horas de português de língua não materna e depois claro que eram avaliados periodicamente e no caso do meu aluno ucraniano, é como eu lhe digo, ele coloca-me questões do género de, oh professora, mas se ele mobiliza e faz generalizações, mas se nesta palavra é assim, por que é que nesta é assim? Por isso é que eu lhe chamo o meu linguista. Porque ele já tem um conhecimento implícito e explícito da língua e ele consegue mobilizar. E para mim, ele tem funcionamento da língua. Não é o único aqui. Eu entendo que um miúdo só começa a entender a língua quando questiona a língua. E quando eles começam a colocar questões sobre, mas porquê que aqui é assim e ali é diferente? E uma pessoa tem que explicar que há regras e há exceções à regra. E veio da Ucrânia. E é o segundo ano dele em Portugal. Mas também tem havido um trabalho grande da parte desta mãe para.... Embora ela quase não fale o português, mas ele lê muito, ele lê muitos livros, ele interessa-se muito. E nos outros casos, eu esbarro sempre com a língua. O venezuelano, ela escreve muito castelhano. Ela depois sabe escrever correto. Quando eu lhe chamo a atenção, eu digo, rapariga, eu até às vezes brinco e digo niña, que pasa? Porque, vamos lá ver.... a língua que falam em casa é a língua materna. Isto é uma língua segunda. Eles, pronto... Para mim é quase uma língua segunda. Ela tem vindo a fazer um progresso, embora ainda não consegui passá-la para um nível bom ainda tenho num nível suficiente, mas sinto que ela ainda tem muita interferência mas sinto que ela não... pronto, ainda tem muita interferência não escreve castelhano, escreve português eu tento que ela tenha

uma sintaxe, se bem que a sintaxe também não é um grande problema quando se passa do castelhano para o português porque é mais ou menos semelhante é mais os sons, a ortografia e o LH mas já percebi que o LH é aqui um caso grave.

Investigador: E como é monitorizado o progresso dos alunos?

Informante: Diário.

Investigador: e existem programas específicos do ensino português para a união materna, para além da disciplina PLNM?

Informante: Que nós não temos no primeiro ciclo, infelizmente, e fica a minha sugestão que passemos a ter. E que os pais passem, eu reforço outra vez esta necessidade, de os pais deverem ter um conhecimento mínimo de português.

Investigador: E no que se refere a serviços de apoio psicológico, emocional e social?

Informante: Olhe, nós temos tudo. Eu devo lhe dizer que, ao contrário do continente, se há coisa que funciona nesta ilha é a saúde e a educação. Vai melhor. É uma coisa que eu digo desde sempre, desde que cheguei cá. E as pessoas não acreditam. Não, é verdade. É excelente. só que aqui os entraves às vezes são as famílias por exemplo, a família da aluna venezuelana porque ela veio sem os pais, os pais ficaram lá e ela veio para os avós para aqui veio com os avós para aqui consegui que aderissem bem a um acompanhamento psicológico e que tem resultado muito bem nos outros casos tenho tentado e não consigo. É extremamente difícil com a cultura do Leste, eles aceitarem que pode haver ali um trauma de guerra, que pode haver ali qualquer coisa. Eles não aceitam. Eu tenho uma mãe que diz, não, não, quando as bombas explodiam, e ela é da Ucrânia, centro da guerra. Eu tapava-lhe os ouvidos e eu pensava assim, ok, cada um encara isto como quer. Não insisti, ainda tentei, ela teve medidas seletivas para ter mais apoio, uns meses depois a mãe não quis mais medidas seletivas, eu tirei. Eu tirei... a mãe pediu para serem tiradas e eu levei ao caso a equipa e foram retiradas. No caso do menino autista, consegui finalmente este ano que fosse para a terapia da fala foi uma luta dos colegas do pré-escolar continuou assim a minha no primeiro ano consegui este ano que fosse que tivessemas foi já em março que ele começou a ter acompanhamento porquê lá não queriam. Pedi psicologia

Não querem E pronto. E não é que não existam meios. Existem, funcionam E até com bastante eficiência. Mas depois esbarramos com o tal estigma, com o tal preconceito, com a tal conceção da sociedade destes apoios. E é pena, porque seria uma forma a ter estes miúdos se integrarem melhor.

Não estou a dizer que todos necessitem dessa integração, mas alguns, por tudo. E então quem vem de climas de guerra vai para já deixar as suas raízes. É muito mau ficar desenraizado, ficar sem pátria, estar num sítio estranho. É complicado para um adulto é mais complicado que uma criança de 7 anos. Para ficar com uma ideia o miúdo ucraniano foi lá na Páscoa, teve quase um mês não chegou um mês, aproveitou as férias e foi à Ucrânia foram e eu notei que ele veio diferente, ele veio triste porque ele lá tinha um negócio, uma pizaria, ele mostrou-me fotografias da pizaria das pizzas que faziam lá e está tudo destruído eu pronto, os pais tiveram que ir eu não sei se levaria. E notei uma tristeza nele na sequência dessa ida, um mudar de comportamentos, também um bocadinho mais agitado. Ele veio com aqueles traumas. E eu acho que quando eu quero ensinar o Português Língua Não Materna, aqui é como uma ferramenta. Podes ajudar a terem uma escolarização, que é o que eles precisam, não podem passar sem a escolarização, não é? Só que, claro que têm que manter a cultura, e mantêm, e em casa, e em todo lado, mantêm. Mas depois há estas questões, que estão todas mal resolvidas, e que acho que às vezes os impedem de ter melhores resultados. Mas algo tem de partir necessariamente das famílias, das famílias que vêm para cá, das famílias migrantes. Sim, nós aconselhamos, por exemplo, eu pedi à mãe desta menina para levar a uma consulta de pediatria e ela nunca aceitou. Porque, às vezes, se nós mandamos assim para uma consulta, se nós falamos logo em psicologia, aqui del rei, eu pensei, bem, então vou começar, como já comecei com outros, comecei por mandar ao otorrino, e vai daí o otorrino, mandou para a terapia, terapia mandou para a neuropediatria. E chegámos lá. E estamos a caminhar no sentido de melhorar estes miúdos. E de resolver os problemas agora. Eu não entro logo para a psicologia. Eu disse, mas ela já foi vista por algum pediatra aqui na ilha? Para ver o crescimento dela. E estes miúdos, é porque estes miúdos que chegam, portugueses de língua não materna, eles ainda não, muitos deles não têm ainda, não tinham, era o caso daquele miúdo, não tinha a escolarização ainda na língua deles. Há um caso muito particular onde eles apresentam imensas dificuldades, que é os brasileiros. É estranho, porque é português. Eu tive dois, este brasileiro passou por Espanha, mas depois também tive um outro, que, entretanto, na Páscoa os pais foram trabalhar para o continente e ele regressou. E noto nos brasileiros, mas sempre notei, e já dei Português de Língua Não

Materna no continente, numa de segundo e terceiro ciclo, e os brasileiros tinham mais dificuldades que os romenos. Acredito. E a língua é a mesma. A língua é a mesma. Mas a fonética não é a mesma.

Investigador: Seria possível dar exemplos de casos em que estes apoios se mostraram essenciais em inclusão de crianças migrantes, ou estratégias que a escola recorre para mobilizar e envolver as famílias?

Informante: É assim, aquilo que se faz, para já eu acho que falta o tal apoio, maior apoio, e aquilo que já defendi das sete horas serem dedicadas a PLNM.e não havia necessidade de estarem aqui na sala nessas horas. Eu acho que era importante uma turma de Português Língua Não Materna nesta escola com o número de casos que já acho que era essencial depois as famílias. É assim, eu comunico bastante com as famílias deles, não é? Destas formas que lhe mostrei. Agora, se há iniciativas, não. Infelizmente aqui não há. Nós lá fazíamos feiras em que eles vinham, traziam os produtos deles, traziam a comida deles. Aqui não há, não há essa... Eu sei que há uma escola que faz com alunos venezuelanos, mas infelizmente essa troca que podia ser muito rica de culturas ainda não é um espírito que exista, mas que deve ser promovido, não é?

Investigador: E o que vai encadear na próxima pergunta, nas próximas duas perguntas, e vou resumir a uma só: de que forma é que a escola reconhece e valoriza a diversidade cultural?

Informante: A escola não sei, eu posso falar por mim. A perceção global. Eu estou muito desgastada com uma série de coisas aqui, porque eu vim a... É como eu digo, não é melhor... tem coisas horríveis lá, coisas que as pessoas não iam gostar de ver implementadas aqui. Mas nesse aspeto, eu acho que as pessoas aqui, não são todas, mas de uma forma geral, ainda olham para o que vem de fora como alguém que vai cometer um crime, sabe? Não digo na escola, estou-me a reportar à rua. Já me aconteceu estar num café com pessoas daqui e começarem a comentar que há cada vez mais bangladeshes, cada vez mais gente daqui e dali e daqui. Ou seja, a mentalidade aqui ainda não está assim tão aberta e tão desperta para este tipo de situações e como ainda não está muito desperta, eu acho que a escola, mas também só conheço esta realidade, lá está, a escola ainda não acolhe, ainda não promove essa integração. Não é... Eu nem quero chamar integração, da

mesma maneira que eu não gosto da palavra tolerância, eu não gosto da palavra integração. Ainda não promove... Eu tenho uma palavra, eu estou muito cansada, mas tenho uma palavra na cabeça. Essa articulação, se quiser. Eu mostro-vos como é que nós somos e vocês mostram-nos como é que vocês são. E vocês não têm que ser obrigados a comer o que eu como. E eu não sou obrigada a comer aquilo que vocês comem. Aliás, eu sou muito crítica e não concordo que as pessoas possam usar o véu e possam ou seja, eu sempre aceitei os meus alunos o Ramadão dos meus alunos os costumes deles lá e dizia mesmo aos pais ouçam, eles estão fracos, não os mandem para a escola, eles só vão comer depois do sol se pôr venham-nos buscar mais cedo, é muito cansativo, os miúdos estarem o dia inteiro sem comer, porque pronto, há regras lá da religião. E eles perguntavam-me se podiam, podem, podem. Essas partes eu consigo respeitar, agora, quererem-me impor a cultura deles, eu não aceito. Eu quererem impor a minha cultura, eu também não aceito, mas digo-lhe uma coisa, eu depois tenho maneiras de contornar isso.

Lá, uma colega, fomos visitar os Jerónimos e uma colega diz-me assim, e os teus muçulmanos e hindus vão entrar? Eu, vão. É um monumento nacional. Estamos num quarto ano, vão visitar um monumento nacional, que faz parte da história do país onde eles moram. E, portanto, vão. Foi espetacular. Olha, não tive um... Ah, mas os meus pais, os meus, vão dizer, vão fazer. Jeovás vão dizer, vão... ouça, eu disse, ouve, eles vão. E os miúdos que me colocaram questões mais interessantes foram os indianos.

É a tal empatia é o pôr-se um bocadinho no lugar do outro que eu acho que falta muito nas escolas se as escolas aqui fazem, não fazem... esta não faz. Pode estar nos planos, nos projetos, isso no papel nós podemos colocar muita coisa.

Há muita segregação sim, e a escola pode ser um meio de mudar isto eu tento eu faço aqui eu faço aqui e por isso os quero levar mas eles curiosamente eles acolhem muito bem os miúdos estrangeiros não sei como é que é nos outros níveis de ensino, mas neste se calhar nos outros já é um bocadinho diferente. Já põem um bocadinho de parte eu noto que os miúdos do terceiro ciclo, estranhamente e apesar de muito informados, são muito racistas. São muito homofóbicos.

Investigador: Que formação é proporcionada aos e às docentes para ajudá-los e ajudá-los a incluir os alunos e as alunas migrantes de forma eficaz? E existem na escola momentos específicos para partilha de boas práticas inclusivas?

Informante: Uma coisa que eu estranhei aqui foi eu cheguei aqui à ilha e no primeiro ano eu fiz seis ou sete formações e quando vou saber da minha classificação quando sou chamada para falarem comigo dizem-me assim: mas porque é que fizeste tantas? E eu... como assim?

Eu lá tinha que fazer muitas era o número que eu fazia num ano não, aqui basta uma e basta teres treze, dez, treze, horas. Eu acho que falta nós devíamos ser obrigados quase a ter formação. Eu lá fiz em Português Língua Não Materna. Aqui, confesso, não fiz. Acho que as que existem se cingem muito aos professores dos grupos de inglês embora nós também possamos fazê-las, mas acho que falta formação em mesmo em metodologias, estratégias tudo coisas muito práticas, ou seja, vão fazer isto... Por exemplo, eu tive uma da matemática das aprendizagens essenciais que eu fiz na Universidade da Madeira há dois anos acho eu e era muito prática e é assim que eu gosto. Hoje aprendemos isto, a colega vai aplicar na aula e depois traz-nos o feedback do que fez e para mim uma formação para professores não me leve mal, porque a teoria nós já tivemos na faculdade. Tenho que continuar a ler teoria que há sempre coisas novas, é verdade, tenho, mas depois o que nós precisamos é eu acho que aqui ainda se faz um ensino muito antigo que é open your book on page e eu não gosto do open your book on page. Os meus manuais vão muito por fazer para as férias eu digo pronto, para recordarem fazem porque eu não sofro de manualite nem de fichite pronto e eu acho que falta esse tipo de formação e se isso pode servir para alguma coisa. É essencial pôr os professores a trabalhar na sala. E eu acho que faz falta aqui na ilha, e eu sou formadora do que sou, não sou formadora de tudo, mas faz falta pôr os professores a fazer, pôr os professores a pensar. As formações aqui são muito teóricas, algumas delas. Por acaso, este ano fiz uma de ensino híbrido com o Teams e tive que aplicar. Pronto. Mas foi um acaso. E haverá algumas que sim. Faz falta.

Investigador: Que recursos são, por norma, mobilizados no âmbito da inclusão das crianças migrantes nesta escola?

Informante: Se me disser recursos materiais, em termos de biblioteca não há. Eu tenho livros, por acaso tenho livros em inglês, sim tenho aí bastantes livros de histórias em inglês e enciclopédias, mas claro que eu trouxe. Se há muitos materiais não, eu acho que as bibliotecas estão muito...o que eu me apercebi quando cheguei aqui a esta escola em

particular não serão todas é que não há muitos livros novos e eu continuo a gostar muito do toque do livro. Nada dispensa eles abrirem um livro e estarem a ler e eles aqui fazem-no todos os dias acabou o trabalho, posso ir buscar um livro levam para casa eu disse só têm que trazer direitinhos porque são meus. Têm que os trazer estimados como se fossem vossos. Também não há projetos e isso. Também era engraçado fazerem um projeto qualquer para compra de materiais ou de flashcards, não sei, porque estes miúdos que vêm, eles precisam de ver muita imagem. Eu na Páscoa disse-lhes para cada um escolher um livro e depois para as miúdas estrangeiras, elas estavam perdidas. E eu fui à orientá-las e foram enciclopédias de 5 anos, 6, daquelas com muitas imagens e só com as palavras, porque são miúdos que precisam, porque eles não têm conhecimento deste meio, não é? E uma cadeira lá não se chama cadeira, tem outro nome qualquer. Podemos adaptar. Por exemplo, este ano, as do Adolfo Coelho, só escolhi algumas com determinados objetivos sim, por exemplo escolhi *A Formiga e a Neve* para eles se habituarem à retoma e fizemos até esquemas aqui no quadro. Até para eles ganharem uma certa lógica que lhes vai ser útil para a matemática, em vez de começarmos do início começámos do fim. Porque é que lhes vai ser útil para a matemática? Em vez de começarmos do início, começámos do fim. Porquê é que não vimos do fim para o início? E através de uma série de esquemas, e até do... Eu não dei logo o esquema, primeiro é que eles ouvissem e construíssem eles um esquema da ordem pela qual aparecem as figuras. E, portanto, a riqueza dessas obras acaba por ser estas repetições, estas retomas. Há algumas palavras, enfim, um bocadinho mais eruditas, que eu não espero que eles fixem. Sim, mas é uma oportunidade também. Sim, e são ricas por aí, mas depois há tanta obra gira, por exemplo, eu trabalhei muito uma, que era o *É Tão Injusto*, é do inglês, do Pet, qualquer coisa, porque havia aí um miúdo que estava sempre a dizer “*É Tão Injusto*”, e eu, ah, fui, aliás... virei a estante, ah, ok: *É Tão Injusto*.

Materiais... é preciso muito material. Há pouco material de apoio. Há poucos manuais de apoio. Eu não sofro de manualite, mas sim, necessidade. Mais materiais. Por exemplo, eu que passo muito o estudo em casa. Sim, sim. E já passei o estudo em casa dirigida a miúdos ucranianos e tiveram todos a ouvir o Português Língua Não Materna, tinha uma das sessões e todos viram e foi giro. Foi uma maneira de os acolher, foi logo quando chegou a miúda russa nova, foi uma maneira de a chamar. E também quando faço áudios de Português de Língua Não Materna ou faço assim no meu telemóvel. É uma maneira. Faz parte, ouvir, compreensão oral faz parte. Então eu estou a aproveitar. Eu uso muito o WordWall para jogos, faço muito com eles em situação de jogos.

Investigador: Agora temos de passar para o último bloco que é a última pergunta: há mais alguma informação ou exemplo que gostaria de partilhar sobre a inclusão de alunos migrantes na sua escola? E se há algum desafio específico que a escola enfrenta no quadro da inclusão de crianças migrantes?

Informante: Eu acho que o principal desafio é... As culturas são todas diferentes. E eu sinto que a cultura do Leste é mais avessa. Ou seja, eles acham que já sabem. é mais avessa, ou seja, eles acham que já sabem e que não precisam. Eles muitas vezes têm a tal resistência à língua e à importância da língua muitos porque se calhar ficam aqui um ano ou dois e depois vão-se embora. Muitos também estão a ter e bem, eu tenho aí dois meninos que estão também a fazer a escola ucraniana ao mesmo tempo em simultâneo e um deles ainda está a aprender bateria no conservatório. Mas eles saem cedo. Eles saem à uma e um quarto e, portanto, têm muito tempo para explorar e ainda bem, até porque depois ganham uma aproximação também maior à ilha. Eu acho que nas escolas ainda há muito... as famílias trouxeram, as famílias é que têm que resolver fora da escola. Quando eu propus... propus e está escrito e deixei já numa série de datas que estas meninas transitam, mas a condição é terem pelo menos uma hora semanal, Português Língua Não Materna diária, ou seja, 5 horas semanais. O que é que eu fui pedir? Disseram logo: isso é impossível! E então como os meus alunos também dizem, professora, nada é impossível, porque como tu dizes dentro do impossível está o possível, não é? E eu disse: exatamente, nada é impossível. E o que é que eu vou fazer? É um subterfúgio. Quando um dos outros for ter apoio aquela menina vai junto. No caso da menina que tem dificuldades, da que fica, ucraniana, eu disse-lhe, nas férias vá lendo com ela vá falando. Sabe porquê? Porque estes miúdos, por mais brilhantes que sejam, por exemplo na matemática, os miúdos estrangeiros... a minha venezuelana é super expedita na matemática, este, o africano também na matemática chega bem. O outro sem dúvida, mas estas outras duas que eu tenho enfrentam este problema: se for uma continha ali fazem, mas se for um enunciado de um problema curtinho, curtinho... eu todas as manhãs fazem o sumário, o alfabeto e depois meto sempre um desafio matemático daquele lado do quadro. Enquanto uns chegam, uns chegam, fazem, não fazem, para irem aquecendo. É um amuse-bouche, se quiser. Pronto, sei lá, fulano tem não sei quantos anos, o outro tem o dobro, quantos anos tem o outro, coisinhas destas, problemazinhos, pensei num número, adicionei não sei

quanto. Sim, vem de fora eles não fazem nem eu exijo que façam porque não tem como fazer.

Com eles tenho que ir muito devagar. Com todos tenho ido muito devagar na compreensão de problemas. Porque eles estão a decifrar. Eles passam todos. De primeiro para segundo é... Olhe, outra coisa. Não concordo. Em absoluto. Não concordo. É mais traumatizante para uma criança vir para um segundo ano, como vieram este ano em que eu tive que ensinar pré-escolar, primeiro ano inicial, primeiro ano intermédio, Português Língua Não Materna, e segundo ano, foram esses níveis todos que eu tive aqui dentro, do que uma criança ficar retida num primeiro ano. Repetir um primeiro ano. Porque se já é difícil para um miúdo nacional compreender e interpretar um problema matemático... E o que adicionei, o que é somei... são coisas que eles não ouvem no dia-a-dia.

Eu defendo também... já há um ano puseram nos currículos funcionais na escola de segundo ciclo com crianças com deficiência, deficiências graves. E eu só lhes ensinei leitura funcional. Porque efetivamente há crianças que pelas suas particularidades não conseguem. Eu a mim, estas miúdas, eu falar-lhes em rima, ok, muito engraçado, mas eles querem lá saber o quê. Elas precisam é de aprender a ler e a decifrar e a interpretar o básico do português. E isso não se faz com duas horas semanais de apoio.

Nós temos que ensinar uma leitura funcional a estas crianças. Depois quando passarem para um quinto ano ou um sétimo ano, ok, estarão à vontade para começar a aprender o português by the book como aprendem os outros. Agora eu falo-lhes em determinantes artigos, ok, eu não falo, não digo, olha os determinantes artigos são estes, não, eu estou a fazer frase, eu recorro a uma, para os outros, recorro a uma piza, meninos, isto é uma piza. Vamos dividir em quatro partes. Esta parte, olha, entra aqui, a cadeira, a mesa. Nesta parte entra o correr, o dançar. Nesta outra, terceira parte grande, que são aquelas partes grandes onde nós, olha, podemos pôratum, podemos pôr queijo nesta, podemos pôr, vocês escolhem o que querem pôr. Pomos o bonito, o alto, o baixo. E não lhes digo logo que são adjetivos, percebe? E depois temos aqui umas fatias mais pequeninas e estas já não entram muitos ingredientes, estão a ver estão ali fechadinhas, já não entram e não lhes estou logo a falar em classes abertas e fechadas, não lhes falo da morfologia. E isto é com os outros, com os que nasceram aqui, com os que toda a vida falaram português agora, imagino eu muitas vezes. Sabe aquela coisa da professora do Charlie Brown quando ela fala e o som que ela faz? Eu às vezes sinto, que é isso que elas estão aqui... durante tantas horas ouvirem-me falar, porque eu tenho que ter momentos positivos, não é? Porque a minha aula tem uma parte expositiva,

que também faz parte das metodologias, não é? Não é expositiva de faculdade, a manhã inteira, claro que não, nem pouco nem mais ou menos, mas elas estão a olhar para mim. Vamos dar formação a estes pais. Vamos dar uma hora, ou as sete horas se quiserem. O ideal até eram as sete horas da matriz curricular do português do primeiro ciclo. Vamos dá-las em português leitura funcional.

Apêndice P – Tabela de análise da entrevista semiestruturada a um(a) docente do 1º

Ciclo do Ensino Básico (DOC_02)

ANÁLISE DE CONTEÚDO

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A DOCENTE TITULAR DE TURMA DO
1º CEB (DOC_02)**

10/07/2025

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES (excerto/ideias-chave da transcrição)	OBSERVAÇÕES
Estratégias pedagógicas	Línguas-ponte	“Recorro muito ao inglês, com dois deles, e um bocadinho ao espanhol”.	Mediação linguística via linguagens adicionais
	Tradução e mímica	“Usar o <i>Google Translator</i> , que é uma excelente ferramenta, usar a mímica e muitos desenhos”; “Usei muitos materiais de... Verem, olhem, isto é, isto. Observarem uma imagem”.	Recursos multifacetados
	Dramatização	“É assim, eu faço muito, o termo em inglês é <i>roleplay</i> . Faz de conta”.	Aprendizagem situada
	Oralidade	“Eu acho que uma língua se aprende primeiro na modalidade oral. E mesmo oralmente nós podemos avaliar tudo. Avaliamos a sintaxe, avaliamos a semântica. Avaliamos a morfologia. Avaliamos tudo numa língua”.	Oralidade como base da aquisição linguística
	Tutoria	“Eu tenho um sistema de tutoria em que coloco um aluno praticamente sem dificuldades junto de um com mais dificuldades, é assim que eles	Apoio estrutural de colegas

		estão sentados na sala para se entreajudarem”.	
Recursos	Tecnologias e materiais	“E também quando faço áudios de Português de Língua Não Materna ou faço assim no meu telemóvel. É uma maneira. Faz parte, ouvir, compreensão oral faz parte. Então eu estou a aproveitar. Eu uso muito o WordWall para jogos, faço muito com eles em situação de jogos”.	Forte integração tecnológica
	Livros e visuais	“Enciclopédias de 5 anos, 6, daquelas com muitas imagens e só com as palavras, porque são miúdos que precisam, porque eles não têm conhecimento deste meio, não é? E uma cadeira lá não se chama cadeira, tem outro nome qualquer. Podemos adaptar”.	Recursos visuais adaptados
	Carência de materiais específicos	“Se me disser recursos materiais, em termos de biblioteca não há. Eu tenho livros, por acaso tenho livros em inglês, sim tenho aí bastantes livros de histórias em inglês e enciclopédias, mas claro que eu trouxe. Se há muitos materiais não”.	Limitação de recursos
Avaliação adaptada	PLNM	“Crio fichas de avaliação de Português Língua Não Materna.”.	Criação de instrumentos diferenciados

	Monitorização contínua	“É diário. E aos pais também. E eu mando... Eu tenho um hábito, já há muitos anos, mando para os pais todos os planos semanais. Na sexta ou sábado antes. Eu envio tudo o que nós vamos fazer ao longo da semana, nos vários dias. E os TPCs. E quando é para elas estudarem algo mais no fim de semana, eu mando fotografia do livro que é e as páginas que elas têm de estudar em casa”.	Avaliação formativa constante
PLNM	Implementação e limites	“Eu agora pedi para elas terem todos os dias Português Língua Não Materna, mas já me disseram que não vai ser possível. E eu tenho muita pena que não seja”.	Insuficiência estrutural
	Proposta	“Devia existir uma turma só de aluno”.	Sugestão de modelo intensivo
	Teste diagnóstico	“Eu tinha lhe falado realmente na tal necessidade de um teste de proficiência diagnóstico logo ao ingresso, para aferir o que é que... E também para aferir um bocadinho a predisposição e as capacidades.”.	Necessidade de aferição inicial
Bem-estar	Saúde emocional	“Quando as bombas explodiam, e ela é da Ucrânia, centro da guerra. Eu tapava-lhe os ouvidos e eu pensava assim, ok, cada um encara isto como quer. Não insisti, ainda tentei, ela teve	Trauma de guerra afeta a aprendizagem

		medidas seletivas para ter mais apoio”.	
	Resistência emocional	“É extremamente difícil com a cultura do Leste, eles aceitarem que pode haver ali um trauma de guerra, que pode haver ali qualquer coisa. Eles não aceitam”.	Barreiras ao apoio
Família-escola	Comunicação	“Eu mando para os pais todos os planos semanais. Na sexta ou sábado antes. Eu envio tudo o que nós vamos fazer ao longo da semana, nos vários dias. E os TPCs. E quando é para elas estudarem algo mais no fim de semana, eu mando fotografia do livro que é e as páginas que elas têm de estudar em casa.”.	Comunicação estruturada e frequente
	Limitações	“Agora, se há iniciativas, não. Infelizmente aqui não há.”.	Falta de projetos consistentes
	Barreiras linguísticas	“Mas também tem havido um trabalho grande da parte desta mãe para... Embora ela quase não fale o português, mas ele lê muito, ele lê muitos livros, ele interessa-se muito. E nos outros casos, eu esbarro sempre com a língua”.	Comunicação condicionada pela língua mãe
Práticas interculturais	Oralidade e cultura	“Se eu mostro um filme de uma paisagem ou de um meio de transporte. “O nosso lá é assim”. E então eu gosto muito da parte da oralidade.”.	Integração cultural comparativa
	Literatura e cultura	“Uma coisa que eu tento passar é não só a literatura, mas também a cultura.	Integração cultural curricular

		Eu tento, sei lá, falámos de Camões este ano. Vimos alguns poemas dele, eu expliquei-lhes o que é que eram as Lusíadas.”.	
	Necessidade de contextualização	“Com estes miúdos torna-se mesmo complicado, porque isto não lhes diz nada”.	Reconhecimento da distância cultural
Perceções sobre grupos	Resistência cultural	“E eu sinto que a cultura do Leste é mais avessa. Ou seja, eles acham que já sabem. é mais avessa, ou seja, eles acham que já sabem e que não precisam”.	Generalizações culturais
	Diferenças culturais	“E até mesmo os estrangeiros. E é muito engraçado porque, por exemplo, a miúda venezuelana que é muito despachada ela tem concepções diferentes do que são as coisas. Ela só veio há três anos da Venezuela. E ela tem... Porque é outro referente. É outro contexto cultural”.	Observações sobre diversidade de hábitos
Desafios diários	Dificuldades na matemática, pelo parco domínio cognitivo	“Se for uma continha ali fazem, mas se for um enunciado de um problema curtinho, curtinho...”.	A linguagem bloqueia áreas não linguísticas
	Diferenciação excessiva	“Este ano em que eu tive que ensinar pré-escolar, primeiro ano inicial, primeiro ano intermédio, Português Língua Não Materna, e segundo ano”.	Turma altamente heterogénea
	Modelo atual insuficiente	“Elas precisam é de aprender a ler e a decifrar e a interpretar o básico do português. E isso não se faz com duas horas semanais de apoio”.	Recursos insuficientes

Recomendações	Turmas PLNM	“É assim, eu continuo a defender para o Português Língua Não Materna que... E nós temos tantos alunos nesta escola que devia existir uma turma só de alunos.”.	Proposta estrutural
	Formação de encarregados(as) de educação	“Vamos dar formação a estes pais. Vamos dar uma hora, ou as sete horas se quiserem. O ideal até eram as sete horas da matriz curricular do português do primeiro ciclo. Vamos dá-las em português leitura funcional”.	Apoio às famílias como parte da inclusão
	Português funcional	“Nós temos que ensinar uma leitura funcional a estas crianças”.	Necessidade de foco utilitário

Apêndice Q – Transcrição das entrevistas a grupo focal (Grupo Focal 1)

Grupo focal 1	
Informantes:	CR_01; CR_02; CR_02; CR_04.
Data:	Setembro de 2025

Investigador: Primeiro. Como é que vocês se sentem na escola e porquê?

CR_01: Bom. Eu gosto da escola.

Investigador: Gostas da escola... E aqui? CR_02? Vá, como é que tu te sentes na escola? Senteste-te, olha... podes dizer feliz, triste, normal, com medo, zangada...

CR_02: Feliz.

Investigador: E querem dizer por que razão se sentem felizes?

CR_03: Eu gosto da escola porque, uh, há muitos brinquedos para brincar e aprender.

Investigador: E aqui o CR_04?

CR_04: Feliz.

Investigador: Também feliz, não é? E porquê?

CR_04: Porque me ajudam a aprender a ler, a escrever.

Investigador: Porque te ajudam a aprender a ler e a escrever, não é? Ok. Sim, senhor. E o que é que vocês gostam mais na escola?

CR_03: Jogar à bola.

CR_04: Dos amigos.

Investigador: Tens muitos amigos na escola?

CR_04: Ah, um poquito. Um poquito.

Investigador: E tu?

CR_01: Jogar a bola e amigos.

Investigador: Jogar a bola e amigos...

CR_01: E brincar. E brincar.

Investigador: E agora, mais uma pergunta. Tenho aqui vários desenhos que mostram o que nós fazemos na escola. Temos trabalho em grupo, as leituras. Temos os livros. Os cadernos. Lápis, computador e sala de aula. Vocês acham que a escola é fácil ou é difícil?

CR_03: Fácil.

Investigador: Porquê?

CR_03: Porque... Algumas coisas.... Muito fácil.

CR_04: Difícil.

Investigador: Porquê?

CR_04: Porque não sei ler e escrever.

Investigador: E CR_01?

CR_01: Fácil.

CR_02: É difícil.

Investigador: E alguma vez vocês não perceberam o que o professor dizia?

CR_03: Sim.

Investigador: Não percebeste?

CR_03: Alguma coisa.

Investigador: E CR_04?

CR_04: Consigo tudo. Sim.

Investigador: CR_04 consegue tudo. E CR_01?

CR_01: Mais ou menos

Investigador: E CR_02?

CR_02: Não sei.

Investigador: E o que vocês fazem quando não percebem o que o professor diz?

CR_03: O professor explica mais uma vez.

Investigador: E tu, também é assim, CR_04?

CR_04: Igual.

Investigador: E CR_01?

CR_01: Igual.

Investigador: Vocês estão cá não há muito tempo?

CR_03: Três anos.

Investigador: Olha. E vocês ainda se lembram da escola, no Nepal ou da escola na Venezuela? Conseguem dizer qual era a diferença da escola de lá para a escola de cá?

CR_02: Lá não tem alfabetos. (afixados na parede, para reforço visual das crianças).

Investigador: Lá não tem alfabetos?

CR_01: Na minha tinha.

Investigador: No Nepal? Na tua tinha?

CR_01: Sim.

Investigador: E na tua, CR_02?

CR_02: Não sei.

Investigador: Qual é a escola melhor? Aqui ou lá?

CR_03: Aqui.

Investigador: E vocês têm saudades?

Todos: Sim, muitas.

Investigador: Aqui nesta escola os professores e os colegas e os funcionários perguntam coisas sobre a escola do Nepal sobre as vossas experiências?

CR_03: Sim.

Investigador: O que é que perguntam?

CR_03: Professores.

Investigador: O que é que eles perguntam?

CR_03: De onde vieste? Era bom ou não?

Investigador: E perguntam como eram as coisas lá?

CR_03: Sim.

Investigador: E a escola já fez alguma atividade? Para saber como eram os vossos costumes e tradições lá?

Todos: Sim.

Investigador: Querem dizer como foi essa atividade?

CR_03: Sim. Fixe.

Investigador: E o que foi que fizeram?

CR_03: A gente vai jogar bola nos parques e a gente... a gente... a gente... pode ir onde a gente quer enquanto é intervalo a gente pode comprar o que nós queremos e a gente pode trazer dinheiro para a escola.

Investigador: Mas aqui na escola já fizeram alguma atividade sobre a Venezuela? Ou sobre o Nepal?

CR_01: Na sala. O basquetebol.

Investigador: Alguma festa sobre a comida ou a música do Nepal?

CR_01: Não, aqui não. Mas no Nepal a gente tem muitas comidas que a gente gosta.

Investigador: E aqui as pessoas não perguntam? Não sentem curiosidade como é que era a vida lá?

CR_01: alguns perguntam.

Investigador: E vocês sentem falta dos amigos de lá?

CR_03: Meus amigos também estão aqui alguns, como CR_01. Tenho muitos amigos.

Investigador: E quando vocês se sentem tristes, falam com os professores?

Todos: Não.

Investigador: Vocês sentem-se tristes alguma vez?

Todos: Não.

CR_03: E eu fico feliz algumas vezes mais ou menos.

Investigador: Agora que estamos a falar sobre os amigos... foi fácil ou foi difícil fazer amigos aqui?

Todos: Fácil.

CR_03: quando entrou na escola, já teve dois amigos, ele.

CR_02: nós já viemos juntos do Nepal.

Investigador: Costumam brincar bastante nos intervalos?

CR_03: Sim. Com eles só.

Investigador: Olha agora vamos falar sobre a família. Os vossos pais costumam falar com os professores?

CR_03: Não.

CR_04: Algumas vezes.

CR_01: Eu vou sozinho.

Investigador: E tu, CR_02?

CR_02: Não.

Investigador: E os pais e as mães não vêm à festa da escola?

Todos: Sim.

Investigador: Há mais alguma coisa que os meninos queiram dizer? Não. Se fosse para mudar alguma coisa na escola mudavam?

CR_03: Comidas. Mais.

CR_04: Nada.

CR_01: Comida mais. As aulas mais fáceis.

Investigador: As aulas mais fáceis? Tu achas que as aulas são difíceis?

CR_01: Sempre... matemática.

Investigador: Para vocês o que é mais fácil?

CR_03: Matemática.

CR_04: Matemática.

CR_01: Matemática.

CR_02: Não sei.

Investigador: E o que é mais difícil?

CR_03: Estudo Meio.

CR_04: Português.

CR_01: Estudo Meio.

CR_02: Português.

Investigador: Vocês acham que é por causa da língua?

CR_01: A primeira vez que eu estava é excelente. (referência à primeira avaliação).

Investigador: E quando vocês não entendem, o/a professor/a explica?

CR_01: Quando foi o terceiro ano foi uma porcaria.

Todos: Às vezes.

Investigador: E algum professor já perguntou como eram as aulas na outra escola?

Todos: Não.

Apêndice R – Tabela de análise de conteúdo das entrevistas a grupo focal (Grupo Focal

1)

ANÁLISE DE CONTEÚDO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AO GRUPO FOCAL Nº1

INFORMANTES: CR_01; CR_02; CR_03; CR_04

SETEMBRO DE 2025

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES (excerto/ideias-chave da transcrição)	OBSERVAÇÕES
Emoções na escola	Sentem-se bem	CR_01: “Bom. Eu gosto da escola.”; CR_02: “Feliz”; CR_04: “Feliz”.	Predomínio de emoções positivas
Razões para gostar	Apoio à aprendizagem	CR_04: “Porque me ajudam a aprender a ler, a escrever”.	Apoio docente valorizado
Atividades preferidas	Brincar/desporto	CR_03: Jogar à bola; CR_01: “Jogar a bola e amigos (...) E brincar. E brincar”.	Jogo e recreio como espaços de integração
Amizades	Número de amigos	CR_04: “Dos amigos”; CR_03: “Meus amigos também estão aqui alguns, como o CR_01. Tenho muitos amigos”.	As amizades entre crianças migrantes e crianças migrantes/crianças nativas são centrais na inclusão
Perceção de dificuldade	Divergência entre crianças	CR_03: “Fácil”; CR_04: “Difícil”; CR_01: “Fácil”; CR_02: “É difícil”.	Heterogeneidade de perceções dentro do grupo
Disciplinas mais fáceis	Matemática	CR_03: “Matemática”; CR_04: “Matemática”; CR_01: “Matemática”.	Matemática vista como mais acessível
Disciplinas mais difíceis	Português/Estudo do Meio	CR_03: Estudo Meio. CR_04: Português. CR_01: Estudo Meio.	Dificuldade associada a áreas

		CR_02: Português.	com maior carga linguística
Compreensão das aulas	Não compreensão	Investigador: “E alguma vez vocês não perceberam o que o professor dizia?”; CR_03: “Sim”; Investigador: “Não percebeste?”; CR_03: “Alguma coisa”; Investigador: “E o CR_04?”; CR_04: “Consigo tudo. Sim”; Investigador: “O CR_04 consegue tudo. E o CR_01?”; CR_01: “Mais ou menos”; Investigador: “E a CR_02?”; CR_02: “Não sei”.	Há episódios de incompreensão, ainda que não generalizados
	Estratégia docente	CR_03: “O professor explica mais uma vez”; Investigador: “E tu, também é assim, CR_04?”; CR_04: “Igual”; Investigador: “E o CR_01?”; CR_01: “Igual”.	
Comparações com o país de origem	Elementos de comparação	CR_02: “Lá não tem alfabetos” (afixados na parede, para reforço visual das crianças); Investigador: “Lá não tem alfabetos?”; CR_01: “Na minha tinha”; Investigador: “No Nepal? Na tua tinha?”; CR_01: “Sim”; Investigador: “E na tua, CR_02?”; CR_02: “Não sei”.	Percepções diferentes sobre recursos na escola de origem

	Preferência atual	Investigador: “Qual é a escola melhor? Aqui ou lá? “; CR_03: “Aqui”.	Preferência da escola atual (pelo menos por alguns)
	Saudade	Investigador: “E vocês têm saudades? “; Todos: “Sim, muitas”.	Convivem pertença atual com saudades do país de origem
Interculturalidade /atividades sobre as culturas de origem	Curiosidade de colegas/docentes	Investigador: “Aqui nesta escola os professores e os colegas e os funcionários perguntam coisas sobre a escola do Nepal sobre as vossas experiências?”; CR_03: “Sim”; Investigador: “O que é que perguntam? “; CR_03: “Professores”; Investigador: “O que é que eles perguntam? “; CR_03: “De onde vieste? Era bom ou não?”; Investigador: “E perguntam como eram as coisas lá? “; CR_03: “Sim”; Investigador: “E a escola já fez alguma atividade? Para saber como eram os vossos costumes e tradições lá?”; Todos: “Sim”.	Interesse existe no quotidiano
Escola/família	Contacto com a escola	Investigador: “Olha agora vamos falar sobre a família. Os vossos pais costumam falar com os professores? “; CR_03: “Não”; CR_04: “Algumas vezes”;	Dinâmica escola/família moderada/reduzida

		CR_01: “Eu vou sozinho”; Investigador: “E tu, CR_02? “; CR_02: “Não”.	
	Presença em festas	Investigador: “E os pais e as mães não vêm à festa da escola?”; Todos: “Sim”.	Participação em festividades existe, mas não implica diálogo pedagógico
Sugestões das crianças	Alimentação e dificuldades na aula	Investigador: “Há mais alguma coisa que os meninos queiram dizer? Não. Se fosse para mudar alguma coisa na escola mudavam?”; CR_03: “Comidas. Mais”; CR_04: “Nada”; CR_01: “Comida mais. As aulas mais fáceis”.	Pedidos práticos (refeição) e pedagógicos (ajuste de dificuldades)

Apêndice S – Transcrição das entrevistas a grupo focal (Grupo Focal 2)

Transcrição Grupo focal 2	
Informantes:	CR_05; CR_06; CR_07; CR_08; CR_09; CR_10; CR_11.
Data:	Setembro de 2025

Investigador: Como é que se sentem normalmente na escola? Eu tenho aqui vários cartões para vos ajudar, ok? Temos este que é zangado, este confuso, este triste, este feliz e este normal, ok? Como é que os meninos se sentem normalmente na escola? Primeiro aqui CR_05. Como é que tu te sentes na escola? Feliz?

CR_05: Sim. Feliz.

Investigador: E CR_06?

CR_06: Feliz também.

Investigador: É para dizer a verdade, está bem? Para dizer mesmo a verdade. CR_07, podes dizer. Zangado/a? Ninguém vai saber, isto é confidencial, ninguém sabe. Podem dizer o que vocês quiserem.

CR_07: Feliz. Feliz.

Investigador: E CR_08?

CR_08: Normal.

Investigador: E tu, CR_09?

CR_09: Não sei.

Investigador: Não sabes? Será mais assim? Ou mais assim? Assim, normal? E CR_10?

CR_10: Feliz.

Investigador: Feliz. Boa. Já viram como isto é fácil? Não é fácil?

Todos: Sim. Depois é fácil.

Investigador: Bem... e querem dizer porque é que se sentem assim? CR_07, porque é que tu te sentes zangado/a, CR_07?

CR_07: Porque sempre todos os meninos estão a me fazer brigar. Eles estão a me provocar, eles estão a bater-me. Ainda por cima o [colega] bateu-me no nariz e o meu nariz é sensível. E ainda por cima, no segundo ano, a [professora] chamou-me de estúpida.

Investigador: Foi?

CR_07: Foi.

Investigador: E mais alguém quer falar? CR_06...

CR_06: Feliz porque quando eu estou feliz é porque estou a jogar futebol e comparto com os amigos jogar futebol.

Investigador: E gostas de estar com os amigos aqui na escola?

CR_06: com CR_05.

Investigador: E CR_05?

CR_05: O mesmo que CR_06.

Investigador: E CR_09? E CR_08? Nada? Não faz mal. Então agora, o que é que vocês gostam mais na escola? Quem é o primeiro a responder?

CR_05: Futebol.

CR_06: Futebol.

CR_07: Ginástica.

CR_11: Educação física.

CR_08: Expressão plástica.

CR_09: Não sei.

CR_10: Educação física

Investigador: Outra pergunta muito importante. Se vocês pudessem mudar uma coisa na escola, o que é que mudariam? Vamos passar aqui. Primeiro, CR_07.

CR_07: Eu mudaria os professores que eu não gosto.

Investigador: E há muitos professores que não gostas ou há poucos professores que não gostas?

CR_07: A maioria dos professores.

Investigador: Mas tu gostas da maioria dos professores, é?

CR_07: Não, eu não gosto da maioria dos professores.

Investigador: Então? Queres dizer porquê?

CR_07: Por causa daqueles que estão a brigar comigo. Eu não faço nada. As pessoas começam a fazer as coisas e depois as colegas metem-se. Mas e o que é que eu faço ali? Nada.

Investigador: CR_06.

CR_06: Ter mais tempo no recreio.

CR_05: Que o primeiro ano, o segundo e o terceiro, e o quarto, que saiam, que podem sair também à uma e ter as mesmas horas, entrar, e ter mais tempo do intervalo também.

CR_08: Que os professores e as profissionais estejam mais atentos e que tomem mais importância porque, às vezes, quando uma pessoa magoa os outros, as funcionárias não se importam.

CR_10: Pois, eles disseram, ela vai ficar bem, tipo, mesmo quando está a sangrar, alguma coisa assim.

CR_06: E quando um menino, o outro dia, estava a dizer muitas palavras, a funcionária diz, deixa, deixa, deixa-o, já vou dizer à professora, e ela nunca dizia à professora.

CR_07: Houve um dia em que eu estava no recreio e eu me caí. Depois a funcionária disse, ah não, isso passa. E estava tudo isto mesmo rachado. Isto até aqui. E estava tudo a sangrar. Horrível.

Investigador: Agora, outra pergunta. O que é que vocês acham, quando vocês aprendem na escola, o que é que vocês acham que é mais difícil de aprender?

CR_05: Estudo do Meio.

CR_06: Português.

CR_07: Matemática.

CR_11: Estudo do Meio.

CR_08: Português.

CR_09: Português e Estudo do Meio.

CR_10: Matemática.

Investigador: Acham que é muito difícil ou só difícil?

CR_05: Difícil.

CR_06: É muito difícil.

CR_07: Difícil.

CR_11: Difícil.

CR_08: Difícil.

CR_09: Muito difícil.

CR_10: Difícil.

Investigador: E porquê vocês acham que é difícil? Porquê? Acham que falta os professores fazerem alguma coisa?

CR_07: Sim.

Investigador: Então diz lá CR_07.

CR_07: Eles devem ajudar-me em alguma coisinha de matemática. Tipo, fazer um exemplo nos exercícios de avaliação.

Todos: Mas eles o fazem. Eles fazem: observa o exemplo.

CR_05: Eu, como estou no quarto ano, me estão dando já a matéria da História de Portugal. Então, para mim, isso, estudar em casa é bué de difícil.

Investigador: Porquê é que é difícil?

CR_05: É muita coisa. É. Muita coisa porque o professor diz isto, isto, isto. E não consigo meter na cabeça.

Investigador: Mas será que é porque não estás habituado com o português?

CR_05: Não, mas é só o Estudo do Meio, é só a História de Portugal. Do resto, sei tudo. Só a história do Portugal, é bué de difícil.

Investigador: E, então, ainda nessa conversa, alguma vez algum de vocês não percebeu o que o professor dizia?

CR_05: Eu estava na matemática, a professora estava explicando, e eu, e eu estava assim: o que é que a professora está dizendo? A professora está-me falando muito rápido.

CR_06: Eu estava na aula de apoio a professora me diz, pinta isto e depois faça a fração e não sei quê, não sei quê. E eu disse, professora, não estou a perceber, como assim que eu faço a fração? Não sei, isso aí era de pintar e depois ela me diz, faça a fração, e eu não tinha nada para fazer.

CR_07: É que, quando a professora diz tudo, está, a [professora de apoio] está a dizer, ela, eu ouço, eu estou a ouvir o barulho dos meninos, e a professora estava a falar. E eu, o que é? O que é? O que é? Professora, não estou a perceber nada. É, mandou-os calar e também não estava a perceber nada.

Investigador: E tu, CR_11?

CR_11: Não sei.

CR_08: Eu, quando estava na matemática, eu estava a fazer, eu não lembro o nome da professora, eu estava a fazer umas respirações também, e então, e aí a professora estava a explicar, só que, quando a professora estava a falar, eu não percebia como se fazia. Então, quando a professora acabou de falar, disse à professora que não sabia o que dizia, e depois disse que se me podia voltar a explicar.

Investigador: E aqui, CR_09?

CR_09: Tipo, a professora fala, ou a professora fala muito rápido, ou eu não percebo o que fala, e ainda o barulho da sala.

Investigador: E, nessas alturas, o que é que vocês fazem? Dizem, ah, a professora não entendia bem, pode voltar a explicar.

Todos: Sim. Sim.

Investigador: Dizem isso, e as pessoas voltam a explicar a seguir?

Todos: Sim. Sim.

CR_10: Às vezes eles não voltam a explicar, porque eles, a gente está a acabar a aula, e temos que fazer tudo rápido, e eles não podem voltar a explicar, às vezes.

CR_09: Quando eu estou a levantar o braço para dizer que eu não percebi, a professora não está, tipo, ela está a olhar para mim. Não está a fazer nada.

CR_07: Também, ou seja, a professora escreve uma coisa no quadro, e passa da linha do quadro, e depois eu vejo essa palavra, e eu, ai mãe, o que é isso? Professora...

Investigador: Os meninos estão aqui, são todos de diferentes países, da Venezuela, da Colômbia, não é? Da Ucrânia. E tu?

CR_10: Inglaterra.

CR_11: Do Nepal.

CR_07: Caracas.

Investigador: Vocês sentem que a vossa língua e a cultura de lá, vocês sabem o que é a cultura, não sabem? As coisas de lá são valorizadas aqui pelos professores e pelos amigos, que se sentem interessados pelos vossos países. Por exemplo, pela música dos vossos países, pela comida.... Acham que os portugueses aqui na escola, os colegas e os professores se sentem interessados, se interessam?

CR_05: Eu não sei. Eu não sei. Para mim os professores se interessam, a música da Venezuela, bonita. Da Cachapa.

Investigador: Mas os professores interessam-se?

CR_05: Não sei, não sei.

CR_06: Em Colômbia, pois.

Investigador: Não, mas é assim, a pergunta é, se os outros colegas portugueses e os professores fazem perguntas e querem saber coisas dos vossos países.

CR_06: Sim, os meus amigos sempre me perguntam, qual a música que os portugueses ouvem? Eu sempre digo, reggaeton, salsa... cachapa.cCachapa, chambeta e reggaeton.

CR_07: Meus amigos, algumas vezes, a minha amiga me perguntou, o que você gosta de ouvir de música? Eu gosto de ouvir Bad Bunny. Também gosto de ouvir salsa. Gosto de ouvir salsa.

Investigador: E CR_09?

CR_09: Toda a gente está perguntando, como é que diz isso em ucraniano, como é que diz aquela coisa, ou qualquer coisa disso. Mas também, uma vez, quando o professor mostrou as casas nacionais da Ucrânia, eles todos começaram a dizer que a Ucrânia é pobre. Mas agora, as casas são grandes, e isto tudo não é só assim.

Investigador: E acham que a escola faz atividades sobre os outros países? Ou é só assim?

Todos: Não. Em inglês faz.

Investigador: Agora, quem é que sente falta dos amigos de lá?

CR_05: Eu.

CR_06: Eu. Muito, muito, muito. Muito, muito, muito.

CR_10: A mim faz falta, por causa que eu estava no parque com a minha avó, e depois eu encontrei uma amiga, e depois a minha tia, que eu ia preocupar, porque eu sempre encontrava ela, e um dia ela foi à minha casa, e depois ela foi para a sua casa, e esse mesmo dia eu tinha que agarrar o avião para vir para Portugal, e eu fiquei a chorar muito.

CR_08: Eu também, porque eu também deixei a minha melhor amiga, que nós nascemos desde pequena, desde os 5 anos, e isso estranha muito, porque eu antes era tipo, muito apegada a ela.

CR_09: Eu também, que eu tive uma amiga, que eu já conheci ela, quando eu fui nascida, porque ela nasceu um dia antes de eu, e eu fui melhor amiga com ela desde eu nascer, e eu tive que ir para Madeira a seguir.

Investigador: E foi fácil ou foi difícil fazer amigos aqui na escola?

CR_05: Mais ou menos.

CR_06: Difícil.

CR_07: A mim me foi muito difícil, porque eu estava perguntando a todas as pessoas, queres ser meu amigo, queres ser meu amigo? Algumas diziam que sim, e algumas diziam que não.

CR_11: Sim, muito fácil.

CR_08: Difícil.

CR_09: Difícil.

CR_10: Alguns difícil e alguns fácil também.

Investigador: E aqui, quem costuma brincar e conversar com os amigos nos intervalos?

CR_05: Eu.

CR_06: Eu.

CR_07: Eu jogo algumas vezes com a minha amiga e algumas vezes com outras amigas minhas.

CR_11: Também.

CR_08: Também.

CR_09: Não sei.

CR_10: sim, também.

Investigador: Os professores ajudam quando vocês têm dificuldades?

CR_05: Sim.

CR_06: Sim.

CR_07: A professora, quando eu tinha uma dúvida, eu lhe disse à professora que eu tinha uma dúvida e ela me ajudava.

CR_11: Sim.

CR_09: Sim, mas uma vez, ainda na semana passada, eu não percebi uma coisa de português. Eu estava levantado o braço e a professora estava a estar ao pé daqueles que não estavam levantados do braço. E naquele dia a professora disse, se está a ter uma dúvida, levanta-se o braço, mas parece que ela disse não se levanta o braço se está a ter uma dúvida.

CR_10: Não sei.

Investigador: E vocês acham que os professores percebem quando vocês não entendem? Ou estão distraídos e não percebem? Acham que percebem?

CR_05: Não sei.

CR_06: Sim.

CR_07: Mais ou menos.

CR_11: Não sei.

CR_08: Sim.

CR_09: Não sei.

CR_10: Mais ou menos.

Investigador: E algum professor já perguntou como eram as aulas na outra escola?

CR_08: A professora perguntou como eram as aulas e também quantas meninas havia na minha sala e eu disse primeiro que as aulas só eram desde as seis e meia até as doze e também que havia quarenta e cinco meninas na minha sala.

CR_05: Eu não via na escola porque vim aqui há um ano, mas o meu irmão me contou que na escola começava as seis e meia e ele saía às oito e se ponia a dormir e se ponia a dormir jogava um ratito via televisão se ia a banhar e depois a dormir.

CR_07: A mim me perguntaram de como eram as minhas escolas e eu lhe disse que a minha escola era pequena porque eu não estive há muitos anos lá na escola muitos dias, não. Eu só estive um pouquinho de dias.

CR_06: A professora uma vez me disse de como eram as aulas lá então eu lhe disse que havia quarenta e oito meninos e as aulas... as aulas começavam desde as doze e acabavam às cinco ou às seis e um podia levar sua lancheira e levar telefones.

Investigador: Mas há alguém que perguntasse aqui na escola?

CR_06: Não.

CR_10: É quase a mesma coisa do que aqui, mas a gente é quase a mesma coisa que no primeiro e no segundo. Lá eu não estava no terceiro porque estou agora, mas eu experimentei no primeiro e no segundo e é como aqui. A gente temos as aulas às oito e meia até ao almoço e a seguir a gente pode ir ficamos na escola e aprendemos mais como aqui.

Investigador: Agora uma pergunta muito importante. Vocês acham que se sentem melhor na escola no vosso país ou nesta escola?

CR_05: Nesta escola porque eu, conhecendo Venezuela aí na escola alguns entram alguns adultos entram e às vezes roubam algumas coisas no recreio.

Investigador: Então preferes aqui não é CR_05? E aqui CR_06?

CR_06: Aqui é melhor porque ali não tem tanto perigo. Ali não podia vir sozinho para casa.

CR_07: Eu gostava mais de lá por causa eu estudava na [nome da escola] e eu gostava mais lá por causa que as minhas professoras deixavam trazer comida, deixavam ir para o recreio deixavam fazer tudo que nós quisermos

CR_08: Era melhor na minha terra, porque é só por a comida porque eu não gosto da comida sem sal eu gostava mais da comida que a minha mãe e mais que a mãe que a minha professora é muito querida comigo porque nos deixava ir ao recreio antes da hora 5 minutos antes e também deixava que se estávamos cansados, podíamos dormir na mesa

CR_10: Eu gosto dos dois, mas um bocadinho mais de lá porque eu podia trazer comida de casa e eu gostava da casa mais do que aqui da escola eu podia trazer comida e aqui eu não gosto muito da sopa. Então eu podia trazer algumas que eu quisesse lá.

Investigador: Os vossos pais falam com os professores aqui na escola? O que eu quero saber é sobre a família. Se os vossos pais vêm falar com os professores, muitas vezes ou se participam nas festas da escola?

CR_05: Minha tia e minha mãe quando eu estava no primeiro ano ela era a professora desta escola.

Investigador: E eles vêm ou não vêm?

CR_06: O meu pai às vezes vem aqui só para as reuniões e para pagar a alimentação e isso.

CR_07: Minha mãe vem para pagar a alimentação.

CR_11: Minha mãe vem pagar as coisas.

CR_08: A minha mãe também vem às as festas da escola e também quando a professora disse que ia fazer uma atividade.

CR_10: A minha mãe e o meu pai vêm poucas vezes. Não tem muitas reuniões eles só vêm nas reuniões e para pagar a alimentação também.

Investigador: Olha agora só tenho a agradecer a participação destes meninos. Alguém tem mais alguma coisa para dizer?

CR_05: Eu gosto muito desta escola, muito bonita, muito grande Eos intervalos são longos.

CR_06: Esta escola é muito bonita, o futebol, os amigos, as professoras e eu agradeço à escola por receber-me aqui.

CR_07: Eu agradeço à escola por causa por ter um intervalo muito bom, poderem fazer aquilo que quisermos podemos fazer as brincadeiras, mas não podemos fazer briga e também gosto. Também agradeço por os professores fazerem festas na escola para os meninos participarem tipo a natação e essas coisas.

CR_08: Obrigada aos professores e também à escola por receber-me nesta escola.

Investigador: E tratam-te bem aqui na escola?

CR_07: A mim não. Eu não entendo porque os meninos sempre estão a bater a fazer sangue no meu nariz a rachar-me.

CR_08: Eu sei porquê. Fazem-lhe isso porque CR_07 é moreno/a.

Investigador: Achas que é porque CR_07 é moreno/a?

CR_08: Sim É por isso.

CR_07: E também o [colega] estava a dizer que eu parecia um cocó.

CR_08: E também antes eu fazia *bullying* à CR_07 e agora já não faço porque já aprendi que isso é feio. Não era por mim. É porque havia outros meninos que me obrigavam a fazer isso.

CR_07: E também diziam que eu cheirava mal. Olha a roupa voante, sapatos voantes.

CR_09: Eu acho que a [colega] podia ser mais educada porque antes quando ela pediu ser amiga dela eu disse que sim, mas ela começou a ser tipo maluca começou a me aborrecer e tudo isso.

Apêndice T – Síntese da análise documental aos documentos orientadores das escolas
(Projeto Educativo de Escola e Plano Anual de Atividades)

ANÁLISE DOCUMENTAL
PROJETOS EDUCATIVOS DE ESCOLA E PLANOS ANUAIS DE
ATIVIDADES

ESCOLA / DOCUMENTO	DIMENSÃO ANALISADA	REFERÊNCIA DOCUMENTAL	COMENTÁRIO INTERPRETATIVO
Escola A – PAA -atividades pontuais (2024/2025); Escola I – PAA (2024/2025); Escola D – PEE (2022-2026); Escola J – PAA (2024/2025)	Atividades interculturais	“Comemoração do Halloween: promover o respeito pela diversidade cultural de outros países”; “Conhecer costumes e tradições de outros países”; “Promover a interculturalidade”; “Projeto Regional TSBE “Um mundo de histórias contadas, ouvidas e sentidas...””.	• Valoriza culturas estrangeiras ; • Inclusão promovida através de eventos comemorativos.
Escola A – PAA -atividades pontuais (2024/2025)	Atividades interculturais	“Dia da Língua Inglesa: fomentar o reconhecimento e respeito por outros povos e culturas”.	• Evidência de valorização da diversidade linguística e cultural.
Escola A – PAA -atividades pontuais (2024/2025); Escola G – PAA (2024/2025)	Valores	Festa de Natal – “Conhecer as tradições de Natal em Portugal e no Mundo”; “Vivenciar as tradições da comunidade”; “Valorizar o papel da família”	• Promoção do conhecimento, respeito e valorização de culturas estrangeiras .
Escola A – PAA -atividades	Valores	“Valorizar o papel da família no meio escolar”; “Valorizar o papel da família	• Atividade aberta à

pontuais (2024/2025); Escola B – PAA (2024/2025); Escola G – PAA (2024-2025).		na educação da criança”; “Valorizar o papel da família na sociedade”; “Valorizar o papel da família”.	comunidade; • Potencial de inclusão das famílias migrantes.
Escola A – PEE (2021-2025)	Valores	“Ser uma escola de referência na comunidade, inclusiva”.	• Reconhecimento de dificuldades na integração de alunos diferentes, incluindo as crianças migrantes.
Escola A – PEE (2021-2025)	Estratégias pedagógicas	aprendizagem personalizada”; “aprendizagem colaborativa”.	• Aplicação de estratégias pedagógicas diferenciadas que poderão beneficiar as crianças migrantes, mas não específicas para este grupo.
Escola B – PEE (2022-2026)	Valores	“Promoção dos direitos humanos com uma preocupação especial pela igualdade, solidariedade e respeito”.	• Respeito pela diversidade cultural.
Escola B – PEE (2022-2026)	Valores	“Promoção de estímulos pelo conhecimento do mundo, numa perspectiva de interculturalidade”.	• Evidência de valorização da diversidade linguística e cultural.
Escola C – PAA (2024-2025);	Valores	“Sensibilizar a comunidade educativa para o direito e o respeito à diferença”	• Atividade centrada nas NEE, com

			omissão da inclusão das diferenças culturais.
Escola H – PEE (2024-2028)	Valores/pedagogia/formação	“Proporcionar uma oferta educativa e formativa inclusiva”	A inclusão é tratada de uma forma genérica, sem estruturação ou planificação.
Escola E – PEE (2022-2026);	Atividades interculturais	“Até ao final do ano letivo 2025/2026, cada grupo/turma deverá participar, anualmente, em duas atividades escolares e/ou projetos que potenciem a interculturalidade”.	- Atividade pontual, sem estruturação contínua ao longo do ano letivo; - Envolverá as crianças migrantes? - Intenção de promover a inclusão e o respeito pela diversidade cultural no contexto escolar.
Escola C – PAA (2024-2025); Escola D – PEE (2022-2026); Escola E – PEE (2022-2026); Escola F – PEE (2022-2026)	Apoio pedagógico linguístico	Referência ao PLNM como apoio a alunos cuja língua materna não é o português.	Medida pedagógica essencial, embora com descrição genérica, sem monitorização clara.
Escola A – PAA – atividades	Apoio Socioemocional	Referência a “Semana Regional da Educação Inclusiva”; “Promover a inclusão”	Inclusão tratada de forma genérica, focada nas

pontuais (2024-2025)			NEE, sem menção direta às crianças migrantes.
Escola D – PEE (2022-2026)	Formação	“Frequentar, até 2026, pelo menos uma ação de formação/sensibilização para pessoal docente e não docente sobre educação não inclusiva”.	• Estabelecimento de uma meta acerca da formação docente e não docente, mas sem referência específica à inclusão de migrantes.

Anexos

Anexo 1

Total de profissionais capacitados com formação na área do PLNM entre 2008 e 2025.

Período	2008-2019	2020-2025	TOTAL
Docentes	291	308	599
Assistentes Operacionais	0	365	365

Fonte: Direção Regional de Educação

Anexo 2

Formação disponibilizada na RAM para docentes entre 2019 e 2025.

Designação da Formação	Modalidade de formação	Destinatários	Número de Cursos	Participantes
Português Língua Não Materna	Curso	Docentes de todos os grupos de recrutamento	3	59
PLNM - Encontros para a Inclusão e Multiculturalidade	Oficina	Docentes de todos os grupos de recrutamento	1	19
Português Língua Não Materna - Multiculturalidade e Inclusão	Curso	Docentes de Português do Ensino Básico e Secundário e Educação Especial	5	78
Encontros PLNM - Inclusão e Multiculturalidade na Aprendizagem da Língua Portuguesa	Oficina	Docentes de todos os grupos de recrutamento	1	18
Quando se tem a direção de uma turma plurilingue e multicultural...	Curso	Docentes dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário	1	7
Abraçar a Diversidade Cultural e Linguística nas Escolas com PLNM	Curso	Docentes de todos os grupos de recrutamento	1	16
Como trabalhar com turmas plurilingues e multiculturais?	Curso	Docentes de todos os grupos de recrutamento	6	118
O Papel Inclusivo do Professor de Português Língua Não Materna	Curso	Docentes de Português do Ensino Básico e Secundário e Educação Especial	1	6
Sou Diretor de uma Turma com vários alunos estrangeiros. Como devo proceder?	Oficina	Docentes de todos os grupos de recrutamento	1	7
TOTAL			20	328

Fonte: Direção Regional de Educação

Anexo 3

Formação destinada a Assistentes Operacionais entre 2020 e 2025.

Designação da Formação	Modalidade de formação	Destinatários	Número de Cursos	Participantes
A minha escola tem muitos alunos estrangeiros... O que faço?	Curso	Assistentes Operacionais	10	140
Inclusão sem Fronteiras na Escola: O Papel do Assistente Operacional	Curso	Assistentes Operacionais	9	225

Fonte: Direção Regional de Educação