



INSTITUTO SUPERIOR DE
SERVIÇO SOCIAL DO PORTO

A escola como espaço de aculturação de crianças e jovens migrantes e refugiados: perceções de professores, técnicos especializados e encarregados de educação.

Discente: Beatriz Freitas Alves

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Serviço Social do Porto para obtenção do Grau de Mestre em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social

Orientadora Académica: Prof^ª. Dr^a Sandra Mendes

Abril, 2026

A escola como espaço de aculturação de crianças e jovens migrantes e refugiados: percepções de professores, técnicos especializados e encarregados de educação.

Discente: Beatriz Freitas Alves

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Serviço Social do Porto para obtenção do Grau de Mestre em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social

Orientadora Académica: Prof^ª. Dr^a Sandra Mendes

Abril, 2026

Resumo

O presente estudo assenta numa abordagem qualitativa, recorrendo ao método de estudo de caso, tendo sido traçado como objetivo geral compreender o modo como é percecionada a integração escolar de crianças e jovens refugiadas. Para tal, foi selecionada uma amostra composta por três grupos distintos: professores, técnicos especializados e famílias. Para a recolha de dados optou-se por utilizar como instrumentos a análise documental e entrevistas semiestruturadas, a sua análise mobilizou a análise de conteúdo temática.

Os resultados através dos testemunhos recolhidos evidenciam que as representações sociais dos diferentes atores educativos influenciam significativamente o percurso de integração dos alunos. Relativamente ao processo de inclusão dos estudantes migrantes ou refugiados, os docentes e técnicos reconhecem a importância de reconhecer a herança cultural do aluno e a necessidade de serem ajustadas medidas individuais e personalizadas. Apesar destes pontos positivos, são identificadas fragilidades relacionadas com a rigidez do sistema de ensino, nível de formação insuficiente, ausência de instrumentos psicológicos adaptados à diversidade linguística e cultural. Já no que concerne aos encarregados de educação entrevistados, os dados permitiram inferir que uma parte do grupo se integra na estratégia de integração devido a vivenciar experiência positiva entre a herança cultural e a nova sociedade; contrariamente, a outra parte demonstra que os indivíduos são levados a adotar estratégias de separação. Foram ainda destacados vários desafios que evidenciaram a importância de uma abordagem holística, estruturada e contínua, de modo a criar condições justas e equitativas para todos os alunos migrantes ou refugiados.

Palavras-chave: integração escolar; migrantes; refugiados; aculturação; educação inclusiva; PLNM.

Abstract

The present study is based on a qualitative approach, drawing on the case study method, with the general objective of understanding how the school integration of refugee children and young people is perceived. To this end, a sample comprising three distinct groups was selected: teachers, specialist practitioners, and families. For data collection, documentary analysis and semi-structured interviews were employed as instruments.

The results, drawn from the testimonies collected, demonstrate that the social representations of the different educational actors significantly influence the students' integration trajectories. Regarding the inclusion process of migrant or refugee students, teachers and specialist practitioners acknowledge the importance of recognising the student's cultural heritage and the need for individualised and personalised measures to be put in place. Despite these positive aspects, weaknesses include the rigidity of the education system, insufficient training, and the absence of psychological instruments adapted to linguistic and cultural diversity. With regard to the parents and guardians interviewed, the data allowed for the inference that the majority of the group integrates into the integration strategy as a result of having experienced a positive relationship between their cultural heritage and the new society; conversely, a minority group reports experiences that lead individuals to adopt strategies of separation. Several challenges were further highlighted, enabling a deeper understanding of the importance of a holistic, structured, and continuous approach in order to create fair and equitable conditions for all migrant or refugee students.

Keywords: school integration; migrants; refugees; acculturation; inclusive education; PLNM

Agradecimentos

Primeiramente, agradecer a todos os participantes do estudo, pela disponibilidade e coragem na partilha de experiências individuais que permitiram dar voz e ser o principal motor deste estudo.

Um especial agradecimento à Professora Doutora Sandra Mendes por toda a disponibilidade, preocupação e confiança. Agradeço pelo incentivo na procura atenta da informação, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e a análise de cada ideia com rigor, responsabilidade e profundidade.

Obrigada às minhas amigas e colegas por proporcionarem momentos de descontração e serem sinónimo de felicidade. Um especial agradecimento a ti, Jú, pelos dezassete anos de amizade, onde crescemos juntas, acompanhamos a nossa evolução e partilhamos risos, choros e sonhos.

Para ti, mãe, ainda não foi inventada uma palavra que expresse a admiração pela mulher que forte, resiliente e corajosa que és. Obrigada por seres o meu maior exemplo de superação, pelo apoio incondicional e por acreditares em mim mesmo quando eu duvido que sou capaz. Aos meus irmãos, agradecer por serem um exemplo e motivarem-me a ser melhor a cada dia. Obrigada, mana, por tornares a nossa ligação tão preciosa, por todo carinho e amor que sinto na tua presença insubstituível. Obrigada, mano, por teres o dom de arrancares uma gargalhada nos momentos mais inusitados ou de maior nervosismo. A ti, prima, que és como uma irmã, agradecer pelo teu olhar atento e empático, por todas as conversas de incentivo, conselhos e apoio constante.

À minha família avós, tios e primos obrigada a cada um por conseguirem tornar a vida mais leve e bonita. Sou grata por cada domingo, onde as tardes são vividas entre conversas, risos e partilha de memórias. Obrigada, avós, por serem o pilares desta família e terem construído uma história tão bonita, repleta de amor, união e valores. É graças a vocês que continuamos a escrever cada capítulo desta história, marcada por desafios, superações e conquistas, onde a vossa força permanece sempre como forma de inspiração e alento nos dias difíceis.

Por fim, expressar o meu agradecimento a todas as pessoas que de alguma forma fizeram parte desta caminhada.

Índice

Resumo	I
Abstract.....	II
Agradecimentos	III
Índice de Tabelas	VI
Lista de Siglas	VII
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico- Conceptual	3
1. <i>Compreender o fenómeno da migração e aculturação</i>	3
1.1. Contextualização temporal e histórica: da emigração até à consolidação de Portugal como país de imigração e acolhimento de refugiados	3
1.2. Distinção conceptuais dos termos	4
1.3. Processo de aculturação	6
1.3.1. Estratégias de aculturação	8
1.3.2. Fatores e emoções associadas ao processo de aculturação	9
1.4. Emoções associadas ao processo de migração.....	10
1.5. A Escola como espaço de Educação e Aculturação.....	12
1.5.1. Educação Inclusiva	12
1.5.2. O ensino do PLNM como fator de integração: estrutura curricular e enquadramento normativo	14
1.5.3. A heterogeneidade e objetivos das turmas PLNM.....	15
1.5.4. Códigos linguísticos.....	17
1.5.5. As representações sociais no contexto escolar.....	19
1.5.6. Impacto do professor na trajetória dos alunos migrantes e desafios enfrentados.....	20
1.5.7. Perspectivas e Desafios dos Técnicos Especializados	22
1.5.8. Perspetivas e Desafios das Famílias Migrantes	24
1.5.9. Estratégias de aproximação entre Escola e Comunidade Escolar.....	25
Capítulo II- Pressupostos metodológicos	28
2.1. Objetivos do Estudo	28
2.2 Método estudo de casos	28
2.3. Procedimentos éticos na investigação.....	29
2.4 População e amostra	31
2.5. Instrumentos de recolha de informação	32
2.5.1. Análise Documental.....	32
2.5.2. Entrevista Semi-estruturada	33
2.5.3. Procedimentos de tratamento e análise das entrevistas.....	35
Capítulo III- Apresentação e discussão dos resultados	38
3.1 Caracterização dos dados sociodemográficos.....	38
3.2 Construção de representações no seio escolar	44
3.3 Processo de acolhimento e inclusão dos estudantes migrantes e refugiados.....	47

3.4. A escola como instituição promotora da adaptação linguística do país de acolhimento.....	51
3.5. A escola como espaço de aculturação da família na comunidade local	57
3.6. Desafios, limitações e barreiras sentidas no processo de integração	59
Conclusão.....	70
Bibliografia	73
Legislação Consultada	80
Outras Fontes	80
Anexos	81
Anexo A - Informação Ao Participante E Consentimento Informado.....	82
Anexo B - Guião de Entrevista Corpo docente.....	84
Anexo C- Guião de Entrevista Equipa Técnica Especializada	85
Anexo D. Guião de Entrevista Família dos alunos migrantes e refugiados.....	86
Anexo E - Grelha de Análise Categorical Temática dos significados atribuídos à Escola pelos encarregados de educação.....	88
Anexo F - Grelha De Análise Categorical Temática Dos Significados Atribuídos À Escola Pelo Corpo Docente.....	95
Anexo G - Grelha de Análise dos Significados atribuídos à Escola pelos Técnicos	104
Anexo H - Grelha de Análise Categorical Temática da aculturação das famílias	106

Índice de Tabelas

Tabela 1. Dados sociodemográficos dos Professores.....	38
Tabela 2. Dados sociodemográficos dos Técnicos Especializados	39
Tabela 3. Dados Sociodemográficos dos Encarregados de Educação dos alunos Migrantes ou Refugiados.....	41

Lista de Siglas

AIMA- Agência Para a Integração Migrações e Asilo

CEE- Comunidade Económica Europeia

PALOP- Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PLA- Português Língua de Acolhimento

PLNM- Português Língua Não Materna

OCDE- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico

QECR- Quadro Europeu Comum de Referência para as para as Línguas

Introdução

A presença crescente de crianças e jovens migrantes e refugiados nas escolas portuguesas constitui um dos fenómenos mais marcantes da contemporaneidade educativa. Deste modo a escola, enquanto espaço de socialização secundária, ocupa um lugar central na integração dos estudantes e famílias migrantes ou refugiadas, devido a ser um dos primeiros locais onde interagem com a sociedade anfitriã. Estas interações são fundamentais para desenvolver laços relacionais, mas também para efetivar a participação cívica e académica. No entanto, a concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva é envolvida por um campo de tensões entre o sucesso e o insucesso, exigindo, por isso, um questionamento profundo acerca dos modelos educativos e estratégias adotadas.

O presente estudo intitulado “A escola como espaço de aculturação de crianças e jovens migrantes: perceções de professores, técnicos especializados e encarregados de educação” teve como objetivo fundamental compreender como é percecionada a integração escolar de crianças e jovens refugiadas, através do contributo de três grupos distintos: professores, técnicos especializados e encarregados de educação. A investigação parte do reconhecimento de que a escola é um espaço de construção identitária, onde estudantes e famílias não nativas enfrentam desafios complexos, pelo que a análise crítica do fenómeno revela-se indispensável para a construção de uma sociedade mais equitativa e coesa.

Em termos de estrutura, o estudo organiza-se em três capítulos principais, sendo o primeiro de carácter teórico e os dois restantes de carácter teórico-empírico.

O primeiro capítulo, de natureza teórica, contextualiza historicamente o fenómeno migratório em Portugal, distingue os conceitos de migrante e refugiado, explora o processo de aculturação, centrando-se fundamentalmente em Berry (1997), e ainda explora as estratégias relacionadas com o fenómeno aculturativo, com particular foco nas dimensões psicológica e social. Num segundo momento, explicamos o conceito de educação inclusiva, mas também o papel da disciplina Português Língua Não Materna (PLNM) como instrumento de facilitação ao longo do processo de integração linguística, cultural e social. Por último, é analisado como são percecionadas, incorporadas e reproduzidas as representações sociais no contexto escolar. Segue-se a análise dos desafios que colocam em causa o sucesso da escola inclusiva, sendo, posteriormente, definidas estratégias de aproximação entre a escola e comunidade.

O terceiro capítulo inicia com a descrição do objetivo geral e dos objetivos específicos. De seguida, são apresentadas as opções metodológicas assentes numa abordagem qualitativa, através do método de estudo de caso, sendo esta opção a que consideramos mais vantajosa para captar a pluralidade de perspetivas e a complexidade das experiências dos diferentes atores envolvidos no processo de integração escolar. A recolha de dados foi desenvolvida através da análise documental e da realização de entrevistas semiestruturadas. Posteriormente, no ponto relativo ao tratamento da informação recolhida, foram explicados os procedimentos que garantiram o respeito pelo anonimato e confidencialidade, bem como a análise de conteúdo temática.

No quarto capítulo, encontra-se a discussão dos resultados, através de referências teóricas, permitindo corroborar ou negar as perspetivas obtidas através das entrevistas. Importa ainda referir que a análise desenvolveu-se em quatro momentos distintos, sendo eles, a caracterização dos perfis sociodemográficos dos participantes, a análise das representações sociais construídas no seio escolar, o modo como ocorre o processo de acolhimento e aculturação e, por fim, os principais desafios e barreiras que permitiram equacionar medidas e estratégias ao reconhecimento de um modelo de ensino justo e igualitário.

Por fim, na conclusão, são revistas ideias-chave abordadas ao longo do estudo, apresentando-se as principais limitações e potencialidades do trabalho desenvolvido, bem como pistas para futuras investigações neste âmbito.

Capítulo I - Enquadramento Teórico- Conceptual

1. Compreender o fenómeno da migração e aculturação

1.1. Contextualização temporal e histórica: da emigração até à consolidação de Portugal como país de imigração e acolhimento de refugiados

A emigração consolidou-se em Portugal como um fenómeno duradouro, tendo consequências diretas a nível demográfico, social e económico no desenvolvimento do país. A tendência migratória passou por fases distintas, condicionadas por contextos históricos, económicos e políticos específicos, dando origem a fluxos populacionais que, até meados do século XX, se dirigiam sobretudo para África, Ásia e América do Sul (Góis & Marques, 2023). Paralelamente, segundo Faria (2023), os anos 30 e 40 do mesmo século também foram marcados pelas primeiras vagas significativas de Portugal como país de acolhimento de foragidos de guerra, no contexto de dois grandes conflitos que assolaram a Europa: a Guerra Civil de Espanha (1936-1939) e, mais tarde, a II Guerra Mundial (1939-1945).

Os anos 60 e inícios dos anos 70, foram assolados por fortes fluxos de emigração, sendo ainda importante considerar os números da emigração clandestina que não foram contabilizados (Góis, 2021). Este período, que se estendeu até 1974, foi particularmente difícil para o país, caracterizado por um regime de ditadura, censura e repressão sob domínio do Estado Novo, com acentuada pobreza na população portuguesa. A dualidade dos fatores económicos e políticos que determinavam a intensidade das migrações, só foi invertida após dois marcos históricos, a Revolução de 25 de Abril de 1974 e a posterior integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1986 (Casa do Brasil de Lisboa, 2024). Posteriormente, ao longo das décadas de 1980 e 1990, Portugal assistiu a um fluxo imigratório impaciente, proveniente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), como Cabo Verde, Angola e Guiné-Bissau (Diogo, & Melo, 2023).

A imigração familiar, os processos de reagrupamento e o nascimento de filhos de imigrantes tiveram um impacto significativo na estrutura económica, cultural e social do país, fomentando uma nova dinâmica urbana que levou o Estado a repensar políticas e estratégias que assegurassem o acolhimento dos novos residentes. Neste contexto, o sistema educativo português tornou-se progressivamente mais cosmopolita e marcado pela crescente diversidade a nível social, económico e cultural, o que exige um trabalho

colaborativo entre os agentes educativos e a restante comunidade para compreender o perfil sociodemográfico dos alunos, de modo a definir estratégias que permitam dissipar as fragilidades de partida no processo de integração (Seabra, Cândido, & Tavares, 2023).

Mais recentemente, nos primeiros anos do século XXI, o país reforça a sua posição de forma mais intensa como sistema migratório de acolhimento, principalmente em áreas como a Europa do Leste e o Brasil (Pires et. al., 2020). O ano de 2015 foi marcado por uma crise humanitária avassaladora, fruto das tensões políticas, sociais e económicas sentidas no Médio Oriente e no Norte de África. Esta conjuntura gerou uma onda de sentimentos contrários por toda a Europa, por um lado, foram promovidas ações de solidariedade e iniciativas de acolhimento, por outro, ocorreu um aumento significativo de discursos hostis e sentimento de desconfiança perante a chegada de pessoas refugiadas (Santos, Sousa, & Vieira, 2020).

Os fluxos migratórios em Portugal ao longo das décadas passaram por transformações significativas, passando por um longo período de emigração massiva para se tornarem num país cada vez mais de acolhimento, realidade espelhada na atualidade por uma sociedade cada vez mais multicultural. Os dados mais recentes da Agência para a Migração e Asilo (AIMA, 2024), confirmam esta conjuntura ao apurar que entre 2017 e 2024 a população estrangeira a residir no país quase quadruplica com a subida exponencial de 421.785 cidadãos para 1.465.446 no final do 1º semestre de 2024. Este crescimento refletiu-se diretamente no sistema educativo, segundo o relatório “*Education at a Glance*” da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2024) bastaram apenas cinco anos letivos, para o número de alunos migrantes quase triplicar nas escolas portuguesas, passando de 53 mil em 2018/2019 para 140 mil em 2023/2024.

Assim, a heterogeneidade do tecido escolar representa um desafio, pois exige o desenvolvimento de medidas pedagógicas, sociais e comunitárias flexíveis que considerem a diversidade cultural e as especificidades das necessidades das famílias migrantes e refugiadas. (Sacramento, Challinor & Silva, 2023)

1.2.Distinção conceptuais dos termos

Atualmente, os termos "refugiado" e "migrante" são frequentemente empregados de forma semelhante, embora possuam significados, realidades e contextos distintos. O rigor terminológico por parte da comunidade científica torna-se essencial para que os

agentes educativos e toda a comunidade tenham a oportunidade de reconhecer as características e diferenças de cada grupo, evitando intervenções descontextualizadas. Jasemi e Gottardo (2023), a partir de um estudo comparativo entre migrantes e refugiados, evidenciaram que estes grupos diferem no que diz respeito às razões do deslocamento e ao estatuto de entrada no país de acolhimento, podendo haver notórias particularidades no processo de aculturação, adaptação social ou bem-estar emocional.

Migrante

O fenómeno migratório explica o movimento de indivíduos que, ao abandonarem o seu local de residência habitual, atravessam fronteiras para se estabelecerem em outro país (Tsegay, 2023). O migrante deixa o seu local de origem em virtude das desigualdades sociais e económicas latentes, tendo como objetivo central a procura de melhores condições laborais e de vida (Ramos, 2020). O conceito pode ser entendido como um movimento de deslocação mais ou menos voluntário, que ocorre por razões de ordem familiar ou laboral, na maioria das vezes, de forma espontânea.

No caso das crianças e dos jovens, a migração assume contornos particularmente complexos, uma vez que se encontram numa posição mais vulnerável devido à sua condição de desenvolvimento e dependência (Motti-Stefanidi, 2018). A transição para um novo país pode gerar insegurança, ansiedade e dificuldades de adaptação, devido à ruptura de laços familiares, à perda de redes de apoio ou a diferenças culturais, colocando o estudante e a família perante um estado maior de vulnerabilidade. As instituições escolares devem desenvolver medidas focadas no apoio social e emocional que garantam o bem-estar geral dos alunos, consideradas as oportunidades e fragilidades de cada um, de forma a enfrentar o stress aculturativo e as desigualdades estruturais no acesso aos diferentes serviços (Ijadi-Maghsoodi et al., 2024).

Refugiado

O termo “refugiado” surge associado a Fridtjof Nansen, que, após a Primeira Guerra Mundial, propôs a criação do “passaporte Nansen”, um documento cuja finalidade era proteger refugiados e apátridas no deslocamento entre fronteiras, para outros países onde fosse possível restabelecer melhores condições de vida (Pimenta & Ribeiro, 2023).

Posteriormente, após os efeitos devastadores da guerra, reconheceu-se a necessidade de implementar medidas rigorosas para proteger inúmeros indivíduos que ficaram sem qualquer proteção estatal. De acordo com Oliveira (2023), diante dessa crise

humanitária sem precedentes, surge a Sociedade das Nações (1920-1946), com o objetivo central de manter a paz e a cooperação entre as nações. Segundo a autora, apesar do fim deste organismo de carácter humanitário, mantiveram-se esforços para proteger as pessoas refugiadas. Este compromisso foi consolidado através de dois pilares normativos fundamentais, a Convenção de Genebra (1951) e o Protocolo Adicional (1967), sendo que os instrumentos jurídicos, permitiram definir o conceito universal de refugiada e desenvolver os parâmetros e normas legais de tratamento (De Oliveira, 2023).

Suárez-Orozco et al. (2018) sugerem que, após serem vivenciados eventos traumáticos, conflitos armados, guerras ou perseguições, os indivíduos correm o risco de enfrentar contrariedades devido à discriminação, às barreiras linguísticas e à perda de redes de apoio social. Esta realidade exige que as instituições educativas desenvolvam respostas especializadas e sensíveis, capazes de identificar fatores de risco relacionados que possam impactar no desenvolvimento de estados mentais negativos (Lembke, Linderkamp & Casale, 2024).

1.3. Processo de aculturação

Para compreender melhor o processo migratório, o conceito de aculturação tem sido fundamental. A aculturação refere-se às mudanças que ocorrem quando indivíduos de diferentes culturas entram em contacto direto e contínuo com uma nova realidade cultural, resultando em alterações nos padrões culturais de uma ou ambas as partes. No contexto das crianças e jovens não nativas, a escola assume um papel central, não apenas como instituição educativa, mas também como espaço de socialização secundária. Como referem Berger e Luckmann (2010), este tipo de socialização coloca a criança em interação com diversas visões do mundo, culturas e ideologias, o que gera a probabilidade de adquirir novos padrões de comportamento, atitudes e valores sociais. Para os alunos migrantes e refugiados, este processo torna-se mais complexo, pois exige uma articulação constante entre costumes anteriores e a nova cultura escolar dominante.

Redfield, Linton e Herskovits (1936) propuseram a definição pioneira do conceito de aculturação. Na perspetiva clássica dos autores, o termo caracteriza-se por modificações culturais decorrentes do contacto contínuo e direto entre grupos culturalmente independentes e distintos. Esta abordagem inicial privilegiava uma análise coletiva do fenómeno, enfatizando as transformações ocorridas ao nível dos grupos em interação, em contraste com perspetivas posteriores que viriam a focar-se nas dimensões individuais e psicológicas do processo.

Segundo a perspectiva clássica, o processo de aculturação era percebido de forma linear, implicava transformações profundas ao nível da herança cultural dos indivíduos migrantes, pois acreditava-se que para existir uma verdadeira integração e adaptação à sociedade recetora seria necessário romper com hábitos, costumes e tradições do país de origem. Embora a aculturação tenha sido estudada, ao nível grupal, Graves (1967) foi um dos primeiros autores a distinguir duas dimensões da aculturação, a individual e a coletiva. Na dimensão individual, o autor introduz o termo aculturação psicológica, na qual o sujeito se vê confrontado com a necessidade de negociar a sua identidade em novos contextos culturais. O indivíduo ou grupo em aculturação passa por uma transformação relativamente à percepção e interpretação da realidade, devido a sucessivos reajustamentos de valores, crenças e padrões emocionais. Já a aculturação ao nível grupal sucede a um contacto permanente entre várias culturas, o que resulta na necessidade de alteração de alguns valores, práticas ou estratégias. A exigência de reorganização pode levar a mudanças nos padrões linguísticos de uma comunidade, bem como a alterações nos costumes e tradições de um grupo cultural (Neto, 1993).

É neste enquadramento que Berry (1997) aprofunda o estudo do processo de aculturação, procurando identificar de que forma os indivíduos, inseridos em contextos socioculturais específicos, se posicionam face à convivência entre culturas distintas. Ao propor o Modelo das Preferências de Aculturação, o autor superou as visões unidireccionais, estabelecendo um paradigma que reconhece a natureza dinâmica e multidimensional do fenómeno. O autor desenvolveu um estudo bidirecional que explica as mudanças culturais decorrentes da interação entre dois grupos culturalmente distintos. Essa nova compreensão permite reconhecer que as transformações ocorrem em ambas as comunidades, pois este processo não afeta apenas os grupos migrantes, mas também provoca mudanças, embora estas possam ser mais subtis, na sociedade de acolhimento.

Na atualidade, as sociedades são cada vez mais heterogêneas, sendo a escola um espaço indicado para observar as dinâmicas bidireccionais do processo de aculturação e o crescente multiculturalismo. O modelo de Berry (1997) mantém-se fundamental para analisar a dupla transformação que ocorre entre a exigência que os estudantes não nativos enfrentam no momento em que são inseridos num novo sistema educativo e as adversidades enfrentadas pelas instituições de ensino para garantir um ambiente seguro, equitativo e de respeito. A garantia da integração escolar plena dos estudantes surge como um processo mútuo de adaptação e ajustamento, envolvendo transformações a nível

individual e no plano institucional, sendo, por esse motivo, necessária a viabilização de um diálogo estruturado e ponderado que acolha a diferença. (Titzmann, & Lee, 2022).

1.3.1. Estratégias de aculturação

No modelo proposto por Berry (1997), a interação do indivíduo com a cultura da nova sociedade é uma dimensão independente, pois os indivíduos podem manter um forte apego à cultura de origem enquanto também desenvolvem laços significativos com o grupo dominante.

O reconhecimento das duas dimensões como variáveis independentes, possibilita compreender de forma mais flexível a coexistência entre a assimilação e a perseveração cultural. A possibilidade desta combinação gera vários caminhos adaptativos, e a reação do sujeito pode variar conforme fatores psicológicos e sociais. Neste sentido, Berry (2005) propõe quatro estratégias de aculturação: i) a assimilação (ou *melting pot*); ii) a separação (ou *segregação*); iii) a integração; iv) e a marginalização.

Na estratégia de assimilação, ocorre o abandono ou a perda das práticas culturais de origem, em detrimento da absorção da identidade cultural da sociedade dominante. Na estratégia de separação, o grupo em aculturação mantém as tradições e costumes do país de origem, sem espaço para interagir com os valores, tradições e costumes do país que o acolhe. A integração, acredita-se, ser a estratégia mais favorável, na medida em que permite a aproximação e participação na cultura da nova sociedade e, simultaneamente, possibilita a manutenção dos valores e costumes da sociedade de origem. Já a marginalização ocorre quando os indivíduos ou grupos migrantes não possuem vínculos com a própria herança cultural, mas também não têm conexão com normas culturais nem envolvimento com as estruturas da sociedade recetora.

As estratégias de aculturação são amplamente determinadas pelo grupo dominante, pois há maior pressão sobre os grupos não dominantes na definição do seu percurso identitário. De acordo com Bance, Chatzimpyros & Bentall (2024), a aculturação é um processo dinâmico que envolve a negociação e a adaptação mútuas entre múltiplas identidades culturais, sendo a integração a via que possibilita a criação de uma sociedade saudável, equilibrada e coesa. O bem-estar psicológico e social dos grupos migrantes depende da flexibilidade do país recetor em oferecer oportunidades aos indivíduos de se adaptarem progressivamente aos costumes e tradições, sem que, para tal, necessitem de abdicar da própria herança cultural.

A adaptação de grupos migrantes nunca é um processo neutro, na medida em que os contextos sociais marcados por barreiras estruturais severas e baixa tolerância à diferença não permitem a criação de políticas e medidas inclusivas (Kunst, & Mesoudi, 2025). Sem um esforço conjunto entre as duas culturas, tendenciosamente, são adotadas estratégias de aculturação menos adaptativas, como a separação ou a marginalização, o que tem como consequência níveis elevados de isolamento, exclusão e segregação. A aculturação não é, então, uma escolha autónoma e consciente do indivíduo migrante, nem um fenómeno fixo, pelo contrário, traduz-se inevitavelmente como um processo dinâmico que resulta de pressões e de poder entre o grupo que domina os referenciais culturais e os dominados, cujos referenciais culturais não se refletem na maioria da sociedade acolhedora.

1.3.2. Fatores e emoções associadas ao processo de aculturação

A experiência migratória na infância e na adolescência constitui um fenómeno psicossocial complexo. A adaptação de crianças e jovens migrantes a um novo país é um processo dinâmico e desafiante, devido à ocorrência de mudanças sucessivas em diversas áreas das suas vidas, nomeadamente nas esferas pessoal, educativa e sociocultural. (Motti-Stefanidi, 2023).

Ao nível individual, a capacidade da criança ou jovem de estabelecer o equilíbrio entre a manutenção da herança cultural e a aprendizagem de novas regras, normas ou costumes promove uma integração harmoniosa na sociedade. Segundo os autores Juang e Syed (2019), a transição para o novo país depende de algumas variáveis, nomeadamente, a idade à chegada ao novo país, o nível de escolaridade anterior e domínio da língua do país recetor.

A escola representa, muitas vezes, um dos primeiros espaços de contacto com a sociedade de acolhimento, podendo influenciar significativamente o percurso académico, social e emocional dos alunos. Desta forma, as instituições escolares têm a responsabilidade ética e social de promover oportunidades iguais que favoreçam o sucesso educativo de todos os alunos. Esse papel pode ser garantido através de práticas pedagógicas inclusivas, adaptações interculturais dos programas, apoio linguístico eficaz, valorização das suas identidades culturais e estimulação de relações entre a comunidade escolar e a sociedade (Elias & Mansouri, 2023). Em contrapartida, quando o ambiente escolar não acolhe ou valoriza a diferença, pelo contrário, coloca o aluno perante um

cenário discriminatório e estigmatizante, associado a um sentimento de rejeição por parte do grupo majoritário, o que leva a percursos de aculturação marcados por tensões.

1.4. Emoções associadas ao processo de migração

A infância e a juventude são fases repletas de desafios emocionais e cognitivos, durante as quais ocorre a construção da identidade individual, a regulação de pensamentos e emoções e o desenvolvimento de laços afetivos. Neste período, as tarefas de desenvolvimento são particularmente complexas para as crianças ou jovens migrantes, na medida em que enfrentam o desafio de manter a herança cultural e, simultaneamente, adquirir os hábitos, costumes e normas do novo país de forma a preservar a sua identidade e garantir o seu bem-estar (Hasnain, Hajek, & Borschmann, 2023).

No processo de aculturação, os indivíduos vivenciam fases emocionalmente exigentes, podendo desenvolver quadros de ansiedade, tristeza ou solidão devido à perda de referências culturais e familiares. A transição para estados mentais positivos sofre uma relação de dependência em relação ao grau de acolhimento por parte da comunidade majoritária, na medida em que o desenvolvimento de práticas inclusivas e a criação de um espaço seguro fazem aumentar o sentimento de pertença, como referem Jacquez & Vaughn (2024, p. 8) *“when someone has the feeling of belonging and that they have a good place within their tribe and are in harmony, it definitely changes one’s mood and one’s health, it changes everything, it’s the concept of being complete”*.

Por outro lado, posturas marginalizantes tendem a intensificar respostas emocionais adversas, efetivamente a discriminação ou o racismo *“led to a sense of social rejection, making participants feel like ‘outsiders’*” (Jacquez & Vaughn, 2024, p. 10)

De acordo com Berry (1997), os efeitos psicológicos do processo de aculturação podem manifestar-se de forma positiva, através da inserção gradual no novo contexto social e cultural. Esta forma de reação, considerada a mais adaptativa, permite que as alterações a nível cognitivo, emocional e comportamental ocorram de forma ajustada e funcional. Contrariamente, no caso de ocorrerem sucessivos obstáculos à integração, os indivíduos ficam predispostos ao desenvolvimento de diferentes níveis de stress aculturativo, apesar da intensidade variar em função das adversidades enfrentadas. A vivência destas situações pode ser traduzida em sentimentos de insegurança ou, até mesmo, em casos mais graves, pode levar à perda da autoestima, o que expõe o migrante a um maior risco de isolamento social. Segundo Ward e Szabó (2019), o stress aculturativo afeta o bem-estar do indivíduo, que se manifesta através de insegurança,

medo ou até mesmo perda da autoestima. Os autores referem, ainda, que estratégias de *coping* adequadas contribuem para a adaptação psicológica e sociocultural ao novo ambiente.

Neste contexto, as abordagens de intervenção mais promissoras são aquelas que reconhecem a complexidade do fenómeno da migração e não se limitam a promover exclusivamente a aprendizagem académica, mas também reconhecem a relevância do campo emocional e identitário do estudante. Esta configuração reforça a importância de criar estruturas de oportunidades equitativas e espaços seguros para a expressão emocional das diversas culturas sem qualquer receio de rejeição ou exclusão. A partir de Motti-Stefanidi (2023), entende-se que a adaptação dos jovens migrantes pode ocorrer de forma positiva apesar da exposição a contextos de risco e adversidade, sendo a resiliência entendida como um processo de adaptação bem-sucedida em condições desafiantes. Esta perspectiva, profundamente humana e respeitadora, exige que cada aluno seja percebido tendo em conta a sua trajetória singular, marcada por experiências únicas, vividas anteriormente, levando também em consideração as suas expectativas face ao contexto do país de acolhimento.

1.5. A Escola como espaço de Educação e Aculturação

1.5.1. Educação Inclusiva

A educação inclusiva afirma-se como um dos pilares fundamentais de um sistema educativo que deve procurar, a cada dia, ser pautado por um ambiente democrático, baseado em valores como o respeito, a liberdade e o direito à diversidade. Cada elemento que compõe a estrutura escolar deve procurar ouvir atentamente cada discurso ou opinião, de forma a conhecer e respeitar as suas diferenças individuais. A partir de Philippe Meirieu (2020), entende-se que a democratização do ensino só se efetiva quando todos os estudantes têm o direito de participar na vida escolar de forma justa, sem que se conceba qualquer distinção baseada na etnia, nas condições macroeconómicas ou nas trajetórias de vida.

O fortalecimento do direito à educação e da acessibilidade a todas as crianças e jovens tem como marco histórico fundamental a Declaração de Salamanca (1994), que propõe um projeto pedagógico comum e plural, rejeitando toda e qualquer forma de exclusão. Assente nesse pressuposto, foi reforçado o debate global relativamente à necessidade de tornar os sistemas educativos mais tolerantes e agregadores, bem como, a necessidade de traçar diretrizes que garantam a igualdade de oportunidades.

O espaço escolar tem vindo a transformar-se num organismo representativo do fenómeno migratório, refletido no consequente aumento significativo de crianças e jovens migrantes em idade escolar. Esta alteração paradigmática obriga a escola a rever o modelo pedagógico tradicional, de modo a desenvolver práticas que integrem a diversidade como recurso, e não como obstáculo. Ainscow (2020) reforça esta ideia ao afirmar que escolas inclusivas não são aquelas que uniformizam as práticas educativas, mas sim aquelas que identificam e compreendem as especificidades de cada aluno, de forma a responder adequadamente a ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem.

(...) a definition of inclusive education that involves a process that is concerned with the identification and removal of barriers to the presence, participation and achievement of all students (...) it involves a particular emphasis on those groups of learners who may be at risk of marginalization, exclusion or underachievement. (Ainscow, 2020, p. 9)

Só o desenvolvimento de um olhar atento às singularidades do estudante permite construir percursos educativos justos e equitativos, no entanto, a concretização destes objetivos exige intervenções e alterações relacionadas com o processo metodológico, bem como, um questionamento sobre as estruturas que orientam a prática educativa.

Como alerta Bourdieu (1989), a escola, ao não valorizar as diferenças culturais dos alunos, converte-se num espaço que alimenta as desigualdades sociais em vez de combatê-las.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da "escola libertadora", quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (Bourdieu, 1989, p. 9)

Face à conjuntura atual, as instituições de ensino devem reconhecer a possibilidade de existência de percursos de vida marcados por vulnerabilidades, trajetórias escolares irregulares ou até mesmo pelo desconhecimento da língua de ensino, sendo clara a necessidade de ajustar soluções pedagógicas e socioemocionais a cada estudante. Parafraseando Bourdieu (1989, p. 10),

(...) a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida (...) a tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, veio substituir a lógica do antigo modelo, cujo foco incidia maioritariamente sobre os alunos com necessidades educativas especiais, alargando os esforços aos estudantes em risco de exclusão do sistema educativo. Ao alargar a intervenção a todos os alunos em risco de exclusão, passam a ser desenvolvidas medidas pedagógicas mais flexíveis, ajustáveis e adaptadas ao perfil de cada estudante. As crianças e jovens migrantes, passam a ter uma resposta mais coerente com as suas trajetórias de vida e necessidades específicas. A introdução da legislação permite que a escola crie oportunidades iguais para garantir a participação e o sucesso de todos os alunos, independentemente da sua origem ou condição (Alves, Campos, & Pinto, 2020)

A inclusão das crianças migrantes deve ser entendida como um processo dinâmico e multifacetado, que não se limita a criar as condições iniciais de acolhimento em um novo espaço físico, mas também envolve a necessidade de construir condições de inclusão plenas e significativas nos vários aspetos da vida escolar.

1.5.2. O ensino do PLNM como fator de integração: estrutura curricular e enquadramento normativo

A aprendizagem da língua do país anfitrião deve ser entendida como uma prioridade estratégica, não apenas porque atua como elemento-chave para a integração na nova sociedade, mas também porque é um meio que facilita o acesso a serviços de saúde, habitação, justiça, segurança social, mercado de trabalho, entre outros (Oliveira, 2023).

Segundo Boléo (2023), o ensino do português tem sido marcado por dificuldades em integrar a complexidade de um contexto cada vez mais dinâmico e multicultural. A autora identifica fragilidades ao nível dos programas curriculares, das metodologias de ensino e das práticas avaliativas uniformizadas, que tendem a desconsiderar as variáveis culturais e linguísticas, bem como os diferentes ritmos de aprendizagem. Estas limitações são ainda agravadas por lacunas na formação do corpo docente, que nem sempre se revela adequada para responder às necessidades específicas de alunos com perfis linguísticos diversos

Face a esta conjuntura, começaram a surgir as primeiras iniciativas normativas com o objetivo central de preparar o acolhimento inicial, bem como garantir medidas de apoio e de carácter suplementar, de forma a assegurar o sucesso académico de alunos que não dominam o português como primeira língua. Existem medidas adotadas pelo governo que disponibilizam um conjunto de programas e recursos que auxiliam a aprendizagem da língua portuguesa, como o Português Língua Não Materna (PLNM), destinado a crianças e jovens em idade escolar; o Português Língua de Acolhimento (PLA), destinado para adultos; e a Plataforma de Português Online, que promove a aprendizagem online (Oliveira, 2023).

A consolidação do ensino do Português Língua Não Materna (PLNM) como resposta estruturada à diversidade linguística deu um passo significativo em 2006, com o Despacho Normativo n.º 7/2006, sendo desenvolvidas práticas diferenciadas e ajustadas aos níveis de proficiência dos alunos, reforçando, assim, o papel da escola como espaço de acolhimento linguístico e cultural (CNE, 2024). Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), a oferta formativa deve organizar-se face à capacidade e competência do aluno migrante dominar a língua do país de acolhimento. Tal como destacado pela Direção-Geral da Educação (2024), a escola portuguesa divide o programa em três níveis: dois de iniciação (A1 e A2), um intermédio (B1) e dois avançados (B2 e C1).

O aumento significativo de alunos estrangeiros, levou à necessidade da disciplina PNLM se modernizar de forma a acompanhar a evolução do fenómeno. A Portaria n.º 29/2025, materializa precisamente o progresso das políticas educativas, criando mecanismos inovadores de resposta às necessidades específicas a nível linguístico. Recentemente, o Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira em Portugal (2024-2027) tem o objetivo de incentivar o domínio da língua portuguesa, reforçar os recursos disponíveis para o ensino-aprendizagem da língua, reforçar a oferta formativa, promover o reconhecimento e a certificação das competências em português e incrementar a disponibilização e a utilização de ferramentas digitais (Agência para a Integração, Migrações e Asilo, 2024).

A primeira mudança está relacionada com a atualização do formato dos testes diagnósticos. Na linha de pensamento de Segura, Albino e Caels (2025), as transformações ocorridas permitiram uma avaliação contínua e precisa das competências linguísticas do aluno, orientando-o para um percurso formativo adequado, através da introdução de três eixos de análise, i) a capacidade de interpretação; ii) a compreensão oral ou escrita; iii) a competência de produção escrita.

A segunda alteração advém do desenvolvimento de um nível pré-A1, ou seja, foi criado um grau zero para crianças e jovens migrantes que nunca tiveram contacto com o idioma português ou até mesmo desconhecem o alfabeto latino. A implementação do Nível Zero funciona como uma ponte linguística e cultural, apostando na criação de um ambiente seguro, acolhedor e respeitoso. A operacionalização do modelo pressupõe a avaliação, de forma personalizada e contínua, do perfil e das necessidades do estudante migrante, sendo fundamental para garantir o ingresso positivo no sistema de ensino e, simultaneamente, trabalhar, desde o primeiro dia, para promover uma transição suave para os graus de aprendizagem mais avançados (Segura, Albino e Caels, 2025).

1.5.3. A heterogeneidade e objetivos das turmas PLNM

A heterogeneidade das turmas de PLNM é uma das suas características mais marcantes, enquanto alguns alunos chegam a Portugal com contacto prévio com a língua portuguesa, outros desconhecem por completo o idioma, o que torna necessária a diferenciação entre níveis de proficiência linguística e ritmos de aprendizagem.

Para Albino (2021), os estudantes integrados no ensino de português como língua não materna destacam-se por serem alunos com idades, origens linguísticas e bagagens culturais completamente distintas. Por isso, a autora considera fundamental construir um

plano curricular estruturado e flexível, promovendo a igualdade de oportunidades e o sucesso acadêmico. Segundo o Despacho Normativo n.º 4/2022, o tempo de adaptação ao novo sistema de ensino deve ser respeitado. O aluno apenas deve transitar entre a turma PLNM e o ensino regular, no caso de demonstrar um conjunto de saberes teórico-práticos que lhe permitam acompanhar os conteúdos curriculares sem qualquer desvantagem. Por isso, a decisão deve ser criteriosamente analisada, para que sejam avaliadas as competências de oralidade, leitura e produção escrita de forma regular.

A criação de uma disciplina autónoma de ensino de português permitiu implementar políticas e práticas pedagógicas orientadas a proporcionar oportunidades equitativas aos alunos não nativos. Um dos objetivos é o desenvolvimento das competências comunicativas do aluno, numa perspetiva formal, de dominar o vocabulário e as estruturas linguísticas e gramaticais, mas também de lhe fornecer ferramentas para comunicar no seu quotidiano. Segundo Oliveira (2023), o docente antes de focar o ensino no desenvolvimento de competências mais complexas, deve orientar a aprendizagem numa perspetiva voltada para situações informais para facilitar as interações sociais iniciais

A disciplina de PLNM tem como objetivo central incentivar a aprendizagem do idioma português, respeitando e valorizando, simultaneamente, as línguas maternas dos alunos. Em contextos familiares bilíngues, esta dinâmica adquire relevância acrescida, uma vez que as diferenças no nível de proficiência linguística entre pais e filhos podem comprometer o espaço de partilha comunicacional, gerando sentimentos de exclusão, distanciamento emocional e dificuldades identitárias (Müller et al., 2020). Desta forma, o ensino não pode ser conduzido de forma uniforme nem descontextualizada, devendo constituir um processo pedagógico sensível à herança cultural e linguística do aluno. A interação e o diálogo intercultural, devem ser promovidos como forma de desenvolvimento pessoal, pois a diversidade cria a oportunidade de os alunos lidarem de forma respeitosa e consciente com a diversidade (CNE, 2024).

A aprendizagem do idioma não se limita ao domínio formal, pois é, simultaneamente, uma importante via de comunicação entre os estudantes recém-chegados e os alunos nativos. Conforme destaca Boléo (2023), a disciplina PLNM permite criar um ambiente educacional verdadeiramente acolhedor, em que os alunos se sintam valorizados, capazes de intervir e, acima de tudo, pertencentes à comunidade escolar. Este acolhimento ativo reforça a autoestima e promove o empoderamento dos

alunos, elementos cruciais para o seu sucesso escolar e integração social (Kilpi-Jakonen, & Kwon, 2023).

1.5.4. Códigos linguísticos

Apesar do ensino ser concebido institucionalmente como um espaço de inclusão e equidade, pode, na prática, funcionar como ambiente reprodutor das desigualdades sociais, especialmente para grupos de alunos mais expostos à dissonância entre o mundo escolar e o contexto sociocultural de origem. Segundo Bourdieu (1989), a escola está longe de ser reconhecida como um espaço neutro, democrático e equitativo. O autor defende precisamente a premissa contrária, ao considerar que o ensino tende a valorizar apenas a cultura do país de origem, relegando para segundo plano o habitus cultural dos estudantes que pertencem a uma minoria.

Bourdieu e Passeron (2008), desenvolveram o conceito de violência simbólica, que permite auxiliar a clarificação sobre as tentativas de impor um modelo reconhecido como universal aos indivíduos que não se enquadrem nos padrões impostos pela instituição educacional. De acordo com os autores, a violência simbólica é um meio de exercício do poder simbólico, através da propagação de um discurso dominante que leva as minorias étnicas a seguir crenças, padrões e costumes da sociedade, favorecendo processos de exclusão. Este processo ocorre quando existem obstáculos ao nível das oportunidades, nomeadamente a ausência de apoio linguístico adequado ou de planos individuais, que se materializam na incapacidade de responder às diferentes necessidades dos alunos.

Aprender a língua do país de acolhimento não significa apenas adquirir competências linguísticas, mas também aceder a um conjunto de códigos culturais e sociais que regulam a participação e o reconhecimento num determinado contexto. Neste sentido, Bourdieu (1989) considera que o capital cultural adquirido na escola funciona como preditor do sucesso, pois determina, em grande medida, a capacidade do aluno de se adaptar às exigências escolares, de compreender os conteúdos e de comunicar-se de acordo com os padrões linguísticos socialmente valorizados.

Contrariamente, quando o aluno experiencia um desajuste entre os recursos culturais e as expectativas institucionais, conseqüentemente, são sentidas barreiras a nível social, cultural e económico. Esta discrepância vivida pelo aluno traduz-se em desvantagens objetivas que afastam o estudante do sucesso académico, perpetuam as desigualdades sociais e dificultam o processo de mobilidade social

Basil Bernstein (1996) complementa e aprofunda a análise das desigualdades educacionais ao dirigir a atenção para os mecanismos internos da escola, alertando para a importância de avaliar a forma como os conteúdos programáticos são selecionados, organizados e transmitidos, pois é através dessas escolhas que alguns grupos sociais estão numa posição de vantagem em detrimento de outros. Os códigos linguísticos desempenham um papel central no processo de socialização escolar, na medida em que podem funcionar como um recurso de inclusão e valorização social, ou, inversamente, como um fator de exclusão e desigualdade.

Tendo por base estudos empíricos com crianças das classes médias e trabalhadoras, o autor evidenciou a relação entre a classe social de origem e o meio em que o indivíduo é socializado, que geralmente determinam o tipo de código linguístico desenvolvido e utilizado. Para explicar esta correlação, Bernstein (1996) desenvolveu dois tipos de códigos, o restrito e o elaborado.

O código restrito caracteriza-se por uma linguagem mais simples, praticada de forma essencialmente oral, em que a construção frásica se caracteriza pela utilização de frases incompletas, pelo pouco uso de verbos ou conjunções, existindo ainda a tendência a discursos redundantes. Já o código elaborado destaca-se por ser um discurso de maior complexidade sintática e pelo desenvolvimento de um pensamento mais abstrato.

A família e a escola são duas instituições fundamentais na transmissão de conhecimentos, valores e normas, que moldam e influenciam o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioafetivo das crianças migrantes. Neste contexto, torna-se particularmente pertinente compreender as dinâmicas educativas informais a que estas crianças têm acesso no seio familiar, de forma a reconhecer a sua bagagem cultural e linguística, o que, conseqüentemente, cria a oportunidade de identificar potenciais zonas de descontinuidade face às práticas e expectativas do novo meio educacional em que estão inseridas. Os alunos migrantes e refugiados encontram-se imersos em dois mundos distintos, entre o novo código linguístico do país de acolhimento e a herança cultural, ocorrendo necessidade de um reposicionamento dos seus próprios repertórios comunicativos (Cummins, 2000)

Na fase inicial de integração no espaço escolar, os modos de comunicação dos alunos não devem ser interpenetrados com base em variáveis neutras e independentes, pois as estruturas sociais e culturais em que estão inseridos moldam profundamente o nível de proficiência linguística. O desempenho académico das crianças e jovens migrantes é condicionado não só pela experiência migratória, mas também pela posição

social que ocupam e pelo nível de proximidade em relação à linguagem de escolarização valorizada (Bilecen, 2024).

Neste sentido, o enquadramento teórico proposto por Bernstein (1996), constitui uma ferramenta fundamental para a compreensão das dificuldades vividas pelos estudantes migrantes e refugiados. Estas crianças e jovens enfrentam uma forte tensão entre os modos comunicacionais adquiridos e as novas normas culturais, linguísticas e pedagógicas institucionalizadas, agravada pela valorização da cultura das classes dominantes. Perante este cenário, podemos compreender que a vantagem reside no grupo de alunos oriundos de famílias que utilizam o mesmo tipo de código comunicacional, pois vivem a escola como um prolongamento do ambiente familiar (Cummins, 2000).

1.5.5. As representações sociais no contexto escolar

A escola configura-se como um espaço central na construção identitária, pois orienta-se num movimento constante entre a negociação individual e a coletiva, tanto no âmbito da herança cultural familiar quanto no das novas referências socioculturais. O impacto do espaço escolar transcende a função de transmitir conhecimentos formais, pois também envolve a interiorização de normas, valores e representações sociais que moldam a perceção dos sujeitos sobre si mesmos e sobre os outros (Berger e Luckmann, 2010)

A Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici, possibilita compreender os processos pelos quais os indivíduos e os grupos interpretam, constroem e partilham determinadas visões do mundo e da sociedade, tendo por base os seus valores, experiências e interações sociais. Estas representações têm como impacto a criação de um conjunto de referências socialmente partilhadas, a ponto de direccionar comportamentos, influenciar a interpretação e o processo de tomada de decisão (Moscovici, 2007). No contexto escolar, as representações adquirem particular relevância, uma vez que, podem influenciar e orientar o modo como a comunidade educativa se posiciona em relação à diversidade cultural.

A forma como os indivíduos percecionam o mundo e os vários fenómenos sociais não ocorrem em circunstâncias neutras, pois os pensamentos construídos são produto de narrativas históricas enraizadas, de experiências sociais vividas ou de discursos mediáticos dominantes. A carga simbólica associada às perceções coletivas construídas em torno da presença de crianças e jovens migrantes no espaço escolar, gera duas consequências antagónicas. Por um lado, as perceções coletivas podem funcionar como motor construtivo da escola inclusiva, através do cumprimento de princípios norteados

como a equidade, empatia, justiça social, etc. Porém, no sentido oposto, se os sistemas de conhecimento partilhados socialmente tiverem um peso negativo, os estudantes migrantes estão mais expostos a ambientes educativos pouco tolerantes, tendo como consequência a formulação de práticas educativas preconceituosas que limitam as oportunidades.

Segundo Smidi & Gonçalves (2023), as representações sociais têm a capacidade de modelar as identidades individuais e coletivas, influenciando os modos de sentir, agir e esperar dos sujeitos. Quando os estudantes migrantes são sistematicamente confrontados com comentários negativos, tendencialmente acabam por autopercepcionarem-se como inferiores, devido à sua herança cultural, linguística ou religiosa. Segundo Erving Goffman (1988), esta visão funciona como um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, neste caso, os indivíduos do grupo minoritário acabam por desenvolver sentimentos de rejeição ou vergonha.

O desenvolvimento das representações transcende o ambiente escolar, na medida em que, ao estarem associadas a estereótipos e preconceitos, impactam negativamente a autoestima e a forma como os estudantes migrantes reconhecem o seu papel e o seu valor no seio escolar. A ausência de sentimento de pertença compromete o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais, essenciais para o sucesso académico e para a participação ativa na sociedade.

É nesse campo simbólico que se observa a dualidade entre inclusão e exclusão, moldada e inflacionada pelas representações sociais. Neste sentido, a escola deve ter como missão fundamental desconstruir e combater estereótipos e preconceitos, de modo a não contribuir para um projeto educativo baseado na segregação e na exclusão dos grupos migrantes. Segundo Pimentel e Ribeiro (2023), os estudantes migrantes apenas conseguem sentir-se como parte integrante da sociedade e atribuir um significado positivo à escola quando a herança linguística e cultural é reconhecida e valorizada.

1.5.6. Impacto do professor na trajetória dos alunos migrantes e desafios enfrentados

A escola é um dos primeiros espaços institucionais com que o aluno entra em contacto ao chegar a uma nova sociedade, sendo, por isso, indiscutível o papel do professor no suporte inicial e contínuo. Assim, o docente é um dos elementos-chave do processo educativo, uma vez que promove a aquisição de novos conhecimentos, mas também contribui para a exploração e desenvolvimento de competências pessoais, emocionais e sociais.

Robert Merton (1948), ao desenvolver o conceito de profecia que se auto-realiza, explica o modo como as expectativas iniciais influenciam comportamentos ou atitudes que, mais tarde, confirmam essas mesmas crenças. No contexto escolar, as percepções acerca das crianças e jovens migrantes ou refugiados impactam determinadamente o seu percurso académico. A criação de rótulos negativos e as baixas expectativas associadas a estes alunos condicionam, à partida, a probabilidade de sucesso académico e afetam a integração social, emocional e afetiva, funcionando como mecanismo de reprodução das desigualdades educativas (Iskakova & Kosaretsky, 2025).

Um dos primeiros desafios que os professores enfrentam, no momento da chegada do aluno não nativo, está relacionado à necessidade de adaptar as práticas pedagógicas, diante da necessidade latente de desenvolver critérios de ensino, aprendizagem e avaliação que respeitem a heterogeneidade presente no tecido escolar.

Segundo Anes & Bracons (2024), a rigidez dos sistemas educativos, centrados na eficiência e cumprimento de parâmetros académicos, aliada ao número elevado de alunos por turma, limita o tempo disponível do docente para refletir sobre as estratégias adequadas a um ambiente multicultural. Face a este cenário, o docente vê a sua ação condicionada e limitada, por não conseguir responder às particularidades linguísticas, culturais e emocionais apresentadas pelo aluno migrante.

O nível de formação intercultural e linguística desagastado é um dos obstáculos mais impactantes na prática profissional dos docentes, pois compromete severamente o sucesso académico dos alunos. A ausência de formação especializada e de instrumentos pedagógicos adequados para responder à heterogeneidade da sala de aula é um fator que bloqueia o processo de comunicação e criação de relação entre o docente e as crianças e jovens migrantes (Antoniadou, Palaiologou & Karanikola, 2022). A ausência de materiais adaptados e de apoio especializado relativamente ao fenómeno, agrava o desconhecimento sobre os valores culturais, religiosos e educativos dos países de origem dos alunos, o que dificulta o diálogo intercultural e aumenta a distância entre escola e estudante.

Outro desafio significativo que os professores enfrentam relaciona-se com a compreensão e resposta às necessidades emocionais e psicológicas dos alunos que enfrentam períodos de rutura, adaptação cultural e negociação identitária que comprometem profundamente o bem-estar físico e emocional. Os refugiados enfrentam conflitos internos profundos relacionados com a experiência do deslocamento, reconstrução do sentido de pertença e contacto com novas referências culturais

(McDiarmid et al., 2022). Segundo os autores, os docentes demonstraram falta de preparação para identificar e lidar com manifestações de medo, ansiedade ou comportamentos de isolamento, o que constitui uma barreira significativa à criação de um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor (Chopra, et al., 2024).

1.5.7. Perspectivas e Desafios dos Técnicos Especializados

Os Técnicos Especializados (TE) são profissionais com formação superior contratados para o exercício de funções não docentes, conforme estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 121/2008, de 12 de julho. Este grupo inclui uma grande diversidade de áreas profissionais, tais como serviço social, psicologia, mediação cultural, etc. Apesar de as funções serem distintas consoante a área de especialização, todos os profissionais trabalham em prol de objetivos comuns, nomeadamente, o bem-estar e a inclusão das crianças e jovens. No caso específico dos estudantes migrantes e refugiados, os técnicos desempenham um papel complexo que exige uma intervenção multidimensional e articulada. Vertovec (2023) argumenta que uma perspetiva unidimensional, focada apenas em aspetos de nacionalidade ou de etnia, está ultrapassada, na medida em que a migração envolve o que o autor chama de “superdiversidade”, influenciada por variáveis migratórias, sociodemográficas ou económicas que criam diferenças profundas.

Face a este cenário de elevada complexidade, cruzado por fatores individuais, familiares e institucionais, os técnicos enfrentam múltiplos desafios. Martin, Horgan e Looney (2025) demonstram que as limitações ao nível da competência linguística constituem um constrangimento estrutural à comunicação eficaz entre a escola e as famílias migrantes ou refugiadas, pois os pais que não dominam o idioma do país anfitrião tendem a evitar situações formais em que estejam expostos, por receio de não conseguirem transmitir os seus pensamentos, receios ou dúvidas. Aqui, os mediadores linguísticos desempenham um papel central, pois promovem o diálogo intercultural entre famílias, professores, alunos ou outros agentes educativos e oferecem, ainda, como vantagem, o apoio especializado na organização de atividades ou programas que visam à aprendizagem, à troca e à partilha de heranças culturais que reforçam o respeito pela diversidade (Ministério da Educação, Ciência e Inovação [MECI], 2025).

A intolerância e a discriminação alimentam perceções ilusórias, podendo até gerar atitudes preconceituosas com base em crenças negativas associadas a grupos étnicos minoritários. No quotidiano escolar, as imagens criadas em relação ao outro orientam a construção de ideias, emoções e atitudes, sendo essa dinâmica relacional responsável pela

marginalização identitária, manifestada através de situações de exclusão, *bullying* e comentários discriminatórios dirigidos a estudantes migrantes e refugiados. Deste modo, fatores de ordem social e relacional, como a discriminação, a exclusão entre pares e a ausência de redes de suporte, constituem obstáculos significativos no desempenho académico, mas também no bem-estar emocional (Aiello et al., 2025).

Segundo Maniatis (2025), estas experiências podem gerar nos alunos baixa autoestima, dificuldades acrescidas no desempenho académico e incapacidade de desenvolver relações interpessoais. Perante este cenário de vulnerabilidade, as intervenções dos técnicos especializados tornam-se essenciais para desconstruir estereótipos, apoiar estudantes e famílias, e transformar a cultura da escola. A implementação de programas ou atividades torna-se fundamental para apoiar o processo de inclusão de alunos migrantes e refugiados, pois promove a criação de espaços comuns de socialização e de reflexão sobre a importância do respeito, da tolerância e da empatia pelo outro (Aiello et al., 2025). A investigação evidencia que intervenções escolares centradas na valorização da diversidade cultural e na promoção de práticas interculturais possibilitam melhorar a comunicação, a construção de uma relação de confiança e o reforço do envolvimento das famílias migrantes e refugiadas na vida escolar dos estudantes (Mera-Lemp et al., 2025).

A sobrecarga laboral e a pressão institucional constituem igualmente constrangimentos significativos que afetam a qualidade das intervenções, pois a escassez de tempo para refletir e atuar de forma individualizada compromete a profundidade das intervenções. Popescu e Libal (2018) referem que estas condições conduzem a uma tensão constante entre uma abordagem holística, centrada na pessoa e nas suas necessidades específicas, e práticas profissionais rígidas e burocráticas que respondem aos problemas dos indivíduos de forma padronizada. Estes constrangimentos afetam diretamente as relações estabelecidas com os alunos migrantes e refugiados, pois limitam intervenções culturalmente sensíveis, comprometidas com a escuta ativa e baseadas na confiança.

A coordenação deficitária entre a escola e diferentes serviços, instituições e setores é também um dos desafios sentidos pelos membros da equipa técnica, na medida em que a articulação com os diversos organismos é frequentemente marcada por falhas de comunicação, ausência de protocolos claros e falta de continuidade no acompanhamento. Para assegurar a integração dos estudantes e famílias, é fundamental sincronizar esforços entre serviços a nível de saúde, segurança social, organismos de apoio a migrantes e refugiados, etc. (Cerna, 2019).

1.5.8. Perspetivas e Desafios das Famílias Migrantes

A relação entre Escola e Família é um fenómeno relativamente recente, pois nem sempre foi valorizada. Durante muitos anos, a comunicação entre estas duas instituições foi rara e praticamente unilateral, sendo que, com o tempo, começaram a ocorrer transformações estruturais a nível social que possibilitaram a construção de pontes relacionais mais equilibradas e coesas, em que pais e escola dialogam e se influenciam mutuamente (Paccaud et al., 2021).

Para muitas famílias migrantes, a decisão de se dirigir a outro país está intrinsecamente relacionada à procura de melhores oportunidades educativas para os filhos. A educação surge como um dos principais propósitos e elementos-chave, representando não apenas acesso a ensino de qualidade, mas também a possibilidade de ascender socialmente e garantir um futuro seguro (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2024).

Dryden-Peterson (2024) sublinha que as famílias refugiadas enfrentam uma realidade significativamente distinta no que diz respeito à motivação para a migração para um novo país, pois decorre da necessidade urgente de proteção diante de violações de direitos humanos fundamentais. Consequentemente, podem manifestar medo e desconfiança em relação à escola ou a outros organismos, pois receiam o que possa acontecer com o seu futuro e o seu estatuto legal no país. As experiências adversas relacionadas com ruturas de redes familiares, sociais e comunitárias tendem a agudizar o sentimento de vulnerabilidade emocional (Hodes, & Vostanis, 2019). Este cenário pode impactar negativamente o nível de concentração, a memória e a disposição para aprender do aluno, devido à exposição a altos níveis de estresse; para além disso, afeta a construção de vínculos seguros com professores e pares, uma vez que os alunos permanecem num estado de alerta constante.

Para além das especificidades que caracterizam as perspetivas de famílias migrantes e refugiadas, ambos os grupos enfrentam um conjunto de desafios estruturais comuns na sua relação com as escolas dos países de acolhimento. A dissonância entre sistemas educativos pode gerar incompreensões mútuas, pois, enquanto algumas culturas valorizam o envolvimento ativo, colaborativo e questionador dos pais, outras sociedades encaram a escola como a autoridade central da educação formal, o que, por isso, limita a participação parental, moldada por uma visão rígida e hierarquizada do processo educativo (Foulidi & Papakitsos, 2022). O desconhecimento relativamente a códigos

implícitos valorizados pelo novo sistema de ensino, pode favorecer interpenetrações erradas por parte dos agentes educativos, pois pode surgir a criação de rótulos que não correspondem à verdade (Antony-Newman, 2019). A estes fatores acrescem condições socioeconómicas adversas, agravadas por condições laborais precárias, com horários extensos e pouco flexíveis, incompatíveis com a participação ativa na vida académica dos estudantes.

Estas circunstâncias colocam a família perante um desafio complexo entre garantir o bem-estar geral da família e apoiar o desempenho escolar da criança, que pode ser condicionado negativamente por limitações de tempo, energia e sobrecarga emocional (Park, 2025). Por vezes, estas limitações estruturais não são analisadas com a devida precaução e complexidade, pois as famílias enfrentam a adversidade da reorganização de papéis, funções e responsabilidades (González-Falcón et al., 2022), sendo, por vezes, a ausência avaliada de forma incipiente como falta de interesse.

Recentemente, os acessos a plataformas digitais relacionadas a assuntos escolares também se tornaram um desafio para algumas famílias, devido a limitações de acesso à internet ou à literacia digital. Embora estas ferramentas sejam criadas com a intenção de melhorar a comunicação, podem ter um efeito contrário ao acentuar o afastamento dos encarregados de educação e reduzir o seu papel a meros recetores de mensagens.

1.5.9. Estratégias de aproximação entre Escola e Comunidade Escolar

No quadro das políticas educativas inclusivas, a resposta dirigida aos alunos migrantes e refugiados assume-se cada vez mais como um campo de intervenção prioritário, exigindo programas educativos estruturados. Mais do que medidas pontuais pensadas no desempenho somente na vertente académica, a escola deve desenvolver estratégias que considerem as particularidades de cada aluno

O modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) considera que o bem-estar e desenvolvimento infantil são afetados diretamente pela interação dinâmica relacional entre vários sistemas que os rodeiam, nomeadamente, o microssistema, mesosistema, exosistema e macrosistema. A escola corresponde ao microssistema, no qual as crianças migrantes e refugiadas vivem o processo de socialização e de construção da identidade pessoal. O sentido de pertença depende da qualidade das interações pessoais, pois a relação entre os estudantes não nativos e os docentes tem impacto significativo na forma como os alunos se sentem acolhidos e respeitados (McDiarmid et al., 2022). A implementação do modelo ecológico nas escolas permite compreender de forma

abrangente as necessidades emocionais, sociais e relacionais dos estudantes em cada nível ecológico do sistema, possibilitando desenvolver estratégias-chave que promovam o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos.

A gestão e coordenação das práticas de acolhimento exigem um trabalho multidisciplinar, atento à crescente heterogeneidade e pluralidade cultural, de forma a garantir o envolvimento efetivo e pleno dos alunos migrantes nas dinâmicas escolares. Esta abordagem integral reconhece que o sucesso escolar depende de uma visão holística e abrangente, que atenda não só às dimensões cognitivas, mas também reconheça a herança cultural anterior do aluno ao nível de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores (CNE, 2024)

De acordo com a DGE (2024), a resposta educativa dirigida aos alunos migrantes e refugiados estrutura-se num modelo estratégico assente em quatro etapas fundamentais: i) acolhimento, ii) diagnóstico, iii) definição do percurso pedagógico e iv) acompanhamento com apoios específicos. Estas medias têm como objetivos gerais criar uma abordagem contínua, capaz de se adaptar às adversidades sentidas no processo inicial do acolhimento, mas também de antecipar possíveis fragilidades que possam tornar-se barreiras ao sucesso académico do estudante migrante.

Na primeira etapa, o acolhimento, ocorre o primeiro contacto do aluno migrante com o novo sistema de ensino, geralmente efetuado pelos serviços administrativos, onde são recolhidas informações gerais sobre o aluno, nomeadamente a trajetória escolar, a documentação e os dados pessoais. Este momento não pode ser resumido a um procedimento burocrático, pois deve ser traçado um plano que facilite o cumprimento das formalidades iniciais, mas também permita criar um primeiro vínculo de confiança. Neste sentido, é fundamental que as escolas adotem estilos comunicacionais sensíveis às especificidades das famílias não nativas, permitindo assim motivar os indivíduos para a interação em contextos multiculturais (Bilbao et al., 2025).

A etapa do diagnóstico, tem como objetivo conhecer a trajetória de vida do aluno migrante, de forma a desenvolver respostas individualizadas. A equipa responsável por este procedimento, deve identificar os vários domínios da vida do estudante, nomeadamente, ao nível de proficiência linguística, contexto familiar e possíveis vulnerabilidades socioeconómicas. Este instrumento também é fundamental para identificar as potencialidades do aluno, permitindo que sejam valorizados os conhecimentos anteriores nos planos académico e social. A gestão e coordenação das práticas de acolhimento exigem um trabalho multidisciplinar entre toda a comunidade

educativa para desenvolver estratégias educacionais, sociais e culturais que promovam a inserção positiva e plena dos alunos migrantes (Anes & Bracons, 2024).

Após a elaboração do diagnóstico, com base nas informações recolhidas, segue-se a definição do percurso pedagógico. Ao longo desta etapa devem ser definidas medidas flexíveis para promover a adaptação gradual à nova realidade e conteúdos educativos, tendo sempre como objetivo final a integração plena nos vários aspetos da vida escolar. Segundo Abrantes (2021), a construção de percursos educativos atentos à heterogeneidade e pluralidade cultural dos alunos constitui uma base importante para solidificar o respeito e garantir o envolvimento de todo o universo estudantil nas dinâmicas escolares.

A última etapa requer suporte e acompanhamento contínuos, numa ação colaborativa entre docentes, a equipa técnica e as famílias, de forma a desenvolver uma rede de suporte interligada que consolide o sentimento de pertença do estudante migrante. Na prática, significa que, ao longo de todas as caminhadas escolares, devem ser acionados diferentes mecanismos de apoio, não só no âmbito educacional, mas também serviços de apoio familiar e socioeconómico, no caso do aluno necessitar.

O princípio de uma “escola para todos” só se concretiza verdadeiramente quando há um esforço conjunto para construir pontes entre a escola, a família e a comunidade. Somente através desta aproximação é possível combater o isolamento de famílias migrantes e desconstruir estereótipos associados a estas minorias (García-Carrión et al., 2024). Para isso, a escola deve ser transformada num espaço dinâmico que promova a valorização das múltiplas identidades culturais, através de uma estratégia equilibrada entre o passado cultural e a realidade presente do aluno. Berry (2005), defende que o processo de acolhimento deve ser um processo bidirecional de enriquecimento mútuo, onde os indivíduos não são forçados a abandonar as suas origens para se sentirem parte da sociedade. Deste modo, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige um plano estratégico sensível à conjuntura atual, capaz de preparar todos os alunos para viverem num mundo cada vez mais plural, assegurando que, independentemente da origem cultural, cada criança ou jovem pode desenvolver o seu potencial máximo num ambiente de equidade e respeito.

Capítulo II- Pressupostos metodológicos

2.1. Objetivos do Estudo

Define-se como objetivo geral deste estudo, compreender como é percebida a integração escolar de crianças e jovens migrantes e/ou refugiadas. Para concretizar este objetivo geral delinearam-se os seguintes objetivos específicos:

OE1) Compreender a configuração do sistema escolar no que respeita a integração de alunos/as migrantes e/ou refugiados/as.

OE2) Analisar as representações que o corpo docente tem acerca dos/dos alunos/as migrantes e/ou refugiados/as e do seu processo de integração escolar;

OE3) Compreender o trabalho desenvolvido pelo Técnicos Especializados no que respeita a integração de alunos/as migrantes e/ou refugiados/as;

OE4) Explorar os significados que as famílias migrantes e/ou refugiadas atribuem à escola para a sua integração na comunidade local, e para a integração dos seus educandos.

2.2 Método estudo de casos

Tendo em conta a natureza dos objetivos anteriormente descritos, utilizou-se o método de estudo de caso, uma vez que permite a compreensão detalhada do fenómeno em causa, ao articular evidência empírica com fundamentação teórica. Tendo em conta o paradigma da investigação, consideramos a metodologia qualitativa a mais adequada para explorar as narrativas dos participantes.

Os fenómenos sociais podem ser compreendidos mediante o estudo aprofundado de um ou vários casos inseridos no seu contexto real, podendo estes corresponder a um indivíduo, grupo ou comunidade (Creswell & Poth, 2018). Esta abordagem metodológica caracteriza-se por uma dedicação intensa ao conhecimento de uma realidade específica e singular, logo, o investigador não pode ter como preocupação construir resultados generalizados. Embora esta opção metodológica não permita inferir generalizações estatísticas, possibilita a teorização de generalizações analíticas, com base nos padrões ou diferenças de cada experiência individual (Yin, 2017)

Surgem ainda outras limitações que carecem de um cuidado acrescido, pois ao procurar compreender as causas ou os fatores que influenciam determinado fenómeno, os resultados espelham apenas uma fração da realidade (Bogdan & Biklen, 1994). A singularidade de cada resposta implica prudência na interpretação dos dados, exigindo

ética e rigor para assegurar que as conclusões do estudo não sejam enviesadas pela realidade.

O estudo de caso exige que o investigador mantenha uma postura atenta a cada nuance ou particularidade do discurso e da postura do participante, na medida em que essa observação facilita a compreensão das dinâmicas comunicacionais, bem como permite identificar padrões ou relações causais. Tendo por base Yin (2017), esta abordagem requer um conjunto de competências, nomeadamente, a capacidade de planear, organizar e conduzir entrevistas de forma clara, flexível e adaptável, de modo empático e sensível às informações partilhadas.

A opção pelo estudo de caso justifica-se pela complexidade das múltiplas dimensões relativas ao objeto de pesquisa, nomeadamente, ao nível pedagógico, linguístico, cultural, institucional e social, que se cruzam de forma dinâmica, impactando, de forma positiva ou negativa, o nível de integração escolar do aluno. A escolha desta abordagem deveu-se também à heterogeneidade da população escolhida (professores, técnicos e famílias), sendo a flexibilidade conferida pelo método uma vantagem para captar a pluralidade de perspetivas, experiências e significados atribuídos ao processo de integração de cada participante.

Esta opção metodológica tem ainda como vantagem dar voz aos diferentes atores sociais que ocupam posições distintas no sistema educativo, sendo possível por uma via empática e respeitadora, obter informações, dados ou informações que de outra forma permaneceriam inacessíveis.

2.3. Procedimentos éticos na investigação

O presente estudo foi, numa fase inicial, submetido à apreciação do Encarregado de Proteção de Dados da CESSS, com o objetivo de verificar a conformidade com a legislação em vigor relativa à proteção de dados pessoais, assegurando que a recolha de dados não comprometia os direitos dos seus titulares. Após essa aprovação, o estudo foi submetido à Comissão de Ética do Instituto Superior de Serviço Social do Porto, a fim de garantir o cumprimento dos princípios éticos fundamentais, nomeadamente a não maleficência e a voluntariedade da participação. O estudo obteve parecer favorável (n.º 69/2025).

Para a garantia da voluntariedade e autonomia dos participantes, todos os participantes foram informados de que a participação no estudo era totalmente voluntária

e de que poderiam desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo ou penalização. No início do estudo, foi fornecido ao participante um documento informativo (conforme anexo A) e concedido 15 dias para reflexão. A participação pressupôs a assinatura do consentimento informado. O consentimento informado foi obtido de forma clara, com explicações acessíveis e, sempre que necessário, adaptadas ao contexto cultural. Foram assegurados a confidencialidade total dos dados e o direito de desistência.

No caso dos/as entrevistados/as (caso das famílias) não falarem português (falando inglês), esta documentação foi traduzida para garantir a compreensão da informação, e a aceitação voluntária e autónoma para participar no presente estudo. Todos os dados passíveis de identificar o participante foram anonimizados e pseudominimizados. Os dados foram armazenados no computador pessoal da investigadora com acesso seguro com nome de utilizador e palavra-passe, e todos os ficheiros de áudio e em Word relativos às entrevistas foram também encriptados.

Durante a análise, cada entrevista foi codificada e quaisquer elementos identificativos foram anonimizados, para que nenhuma informação sensível fosse associada ao participante. Após a conclusão do estudo, os dados serão arquivados de acordo com as normas de proteção de dados e, posteriormente, eliminados conforme estipulado pela regulamentação de RGPD. Foram adotadas estratégias culturalmente sensíveis para que todos os procedimentos de recolha de dados respeitassem as especificidades culturais e sociais. A investigação foi conduzida em colaboração com a equipa do Gabinete de Apoio ao Aluno, que facilitaram a comunicação e asseguraram que os participantes compreendessem plenamente o propósito do estudo e os seus direitos.

Para a gravação de áudio aquando da realização das entrevistas, foi previamente solicitada a autorização expressa dos participantes através da Declaração de Consentimento que inclui também a declaração de consentimento para captação de som (Adaptado do Modelo 6 do RGPD do ISSSP). É também, nesse consentimento, especificado o uso exclusivo das gravações para fins de análise de dados no âmbito deste estudo. As gravações foram armazenadas em dispositivos protegidos por código e acessíveis exclusivamente pela investigadora responsável. Após a transcrição e análise, os arquivos de áudio serão eliminados, respeitando as diretrizes de proteção de dados e o compromisso de confidencialidade estabelecido com os participantes.

2.4 População e amostra

A população do estudo é constituída por três grupos distintos, a) professores; b) técnicos especializados; c) famílias migrantes e refugiadas, num agrupamento de escolas que passamos a designar por "Escola Estrela". Esta designação fictícia visa preservar o anonimato da instituição e os princípios éticos que norteiam investigações no meio educativo, sem comprometer a análise aprofundada das perceções e experiências de cada participante em relação ao fenómeno da inclusão de alunos migrantes e refugiados.

Para a seleção dos participantes, optou-se por uma amostra não probabilística. Segundo Creswell e Creswell (2018), esta abordagem é realizada com base em critérios de inclusão rigorosos e definidos a priori, adaptados às especificidades ou características de cada grupo. Os autores consideram a estratégia adequada para estudos de natureza qualitativa, pois permite obter e interpretar informações, dados ou significados de forma pormenorizada. Nesse tipo de amostragem, a escolha dos participantes é orientada face à pertinência e potencial dos eventuais contributos para a compreensão aprofundada do objeto de estudo.

Deste modo, como podemos verificar na Tabela 1, a amostra é composta por 8 encarregados de educação de alunos migrantes, 2 técnicos especializados e 8 professores.

Tabela 1. Categorias e critérios de inclusão relativos ao processo de amostragem

Categoria dos participantes	Crítérios de inclusão	Nº
Professor	Ser professor/a no Agrupamento de Escolas. Ser, no mínimo, professor numa turma com alunos migrante.	8
Técnico Especializado	Estar a acompanhar uma família migrante ou refugiada.	2
Encarregado/a de Educação	Residir entre 1 e 3 anos em Portugal; residir há mais de 3 anos; estar recém-chegado a Portugal (com o máximo de até 1 ano de residência no país). Origem geográfica: Europa do Leste; origem de um país Palop ou país do médio oriente; Comunicar em Português ou inglês.	8

Fonte: Elaboração Própria

A “escolha dos casos” constitui uma etapa fundamental na metodologia, pois requer uma definição rigorosa e criteriosa dos parâmetros de inclusão, particularmente quando o fenómeno em estudo apresenta dimensões complexas e multidimensionais, como a integração escolar de alunos migrantes. Como argumentam Creswell e Poth (2018), a qualidade desta abordagem depende de mecanismos que assegurem a viabilidade e adequação aos objetivos delineados, sendo estes requisitos mais relevantes do que a dimensão numérica da amostra.

Para aceder aos participantes, identificamos um *stakeholder* que mediou o contacto com um elemento da equipa técnica, sendo este fundamental para identificar os participantes que cumpriam os critérios de inclusão da amostra. Segundo Coelho (2017), este processo envolve negociações com intermediários que criam condições de acesso ao contexto empírico, na medida em que confere legitimidade e credibilidade ao projeto de investigação.

Foi através deste *stakeholder* que se estabeleceu o contacto inicial com um elemento da equipa técnica especializada, o que facilitou a aproximação ao terreno devido à sua posição privilegiada e ao conhecimento em relação às características, contextos e percursos de vida das famílias migrantes e refugiadas. Simultaneamente, como vantagem direta deste processo de mediação, foi possível reunir um conjunto de participantes que correspondiam ao perfil da amostra e os objetivos anteriormente definidos.

2.5. Instrumentos de recolha de informação

Para a recolha de dados, foram utilizadas duas técnicas complementares: a análise documental e as entrevistas semiestruturadas. A articulação destas duas fontes de dados permitiu compreender o fenómeno em estudo a partir de perspetivas distintas, mas complementares, contribuindo para um entendimento mais abrangente que articula a base teórica com a realidade empírica.

2.5.1. Análise Documental

A análise documental centrou-se na consulta de diferentes documentos oficiais de ordem jurídica considerados basilares para compreender a legislação, políticas, medidas ou estratégias criadas face à crescente heterogeneidade cultural no sistema de ensino português. Foram selecionados documentos como leis de imigração, o estatuto de refugiados, regulamentos escolares, entre outros. Esta análise permitiu cruzar o que está

formalmente definido, experiências e respostas obtidas no contexto da realização de entrevistas semiestruturadas.

A análise documental de dados revelou-se particularmente significativa para o cumprimento dos objetivos específicos OE1 e OE3, pois possibilitou compreender as orientações e diretrizes que regulam as práticas educacionais relativamente ao processo de integração dos alunos migrantes e refugiados, tornando-se possível analisar se a escola em questão vai ao encontro do que é definido nos documentos. Assim, a análise documental surge como uma metodologia de investigação científica que utiliza procedimentos técnicos ou científicos de compreensão detalhada e em profundidade dos fatos, permitindo ao investigador aceder à informação contextual e histórica para corroborar ou infirmar interpretações (Merriam & Tisdell, 2016).

2.5.2. Entrevista Semi-estruturada

Tendo em conta a especificidade da problemática teórica e os objetivos delineados, consideramos a entrevista semiestruturada como a técnica de recolha de dados mais adequada para construir um espaço de diálogo livre e flexível, no qual é possível ao investigador explorar de forma mais detalhada as perceções, experiências ou significados atribuídos pelos participantes relativamente ao fenómeno em estudo.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas a 8 encarregados de educação, 2 técnicos/as componentes do GAA e 8 professores, tendo por base um guião previamente elaborado (cf. Anexos B, C e D), que contemplava questões abertas organizadas em torno dos objetivos da investigação, onde se privilegiou o uso de linguagem clara e objetiva adequada ao perfil dos diferentes grupos de participantes.

A entrevista semiestruturada caracteriza-se pela interação direta entre o investigador e o participante, constituindo-se como uma das principais e mais comuns estratégias no método de recolha de informação qualitativa (Yin, 2017). A recolha de dados qualitativos, para entrevista semiestruturada pode ser dividida através das seguintes etapas: planeamento, realização da entrevista/ posterior transcrição e tratamento dos dados recolhidos com elaboração das conclusões. Ao nível do planeamento, tendo por base a revisão da literatura e os objetivos específicos definidos, foram elaborados três guiões distintos, adaptados às diferentes categorias da amostra (professores, técnicos especializados e encarregados de educação de alunos migrantes ou refugiados).

Este tipo de entrevista permitiu assegurar alguma comparabilidade entre os discursos, enquanto proporcionou flexibilidade para explorar aspetos emergentes relevantes para o estudo. Apesar das diferenças entre os três guiões, justificadas pelo reconhecimento de que cada grupo de participantes ocupa posições distintas no sistema educativo, a estrutura organizacional foi pensada de forma comum para assegurar a comparação dos dados recolhidos.

O primeiro bloco é dedicado à compreensão do perfil dos entrevistados, através da caracterização sociodemográfica, incluindo indicadores como idade, formação académica, tempo de serviço ou de residência em Portugal, e ainda origem geográfica (no caso dos encarregados de educação).

O segundo bloco, centrou-se na exploração dos significados e representações construídas acerca dos alunos migrantes e refugiados, de forma a avaliar o impacto dessas expectativas no percurso escolar dos estudantes.

O terceiro bloco procurou compreender a forma como os diferentes grupos de entrevistados equacionam o processo de acolhimento e inclusão dos estudantes migrantes e refugiados, tendo como finalidade analisar o espaço escolar enquanto espaço promotor de igualdade de oportunidades. Foram exploradas questões relacionadas com as práticas educativas, valorização da diversidade cultural, relações estabelecidas entre escola, família e comunidade, etc.

Por último, o quarto bloco foi orientado a partir dos desafios ou obstáculos identificados pelos participantes ao longo de todo o percurso escolar dos estudantes. Este bloco permitiu aceder a dados relacionados com as limitações sentidas ao nível da aprendizagem, mas também barreiras sentidas a nível cultural, social ou institucional. Desta forma, procurou-se equacionar possíveis estratégias focadas na estimulação da escola como um espaço democrático e justo, capaz de reconhecer a diversidade cultural e garantir oportunidades iguais para todos os estudantes.

Embora tenha existido um guião orientador, as questões foram colocadas de forma flexível e adaptável, o que permitiu redirecionar a conversa para o tópico central ou clarificar respostas dúbias. Este processo facilitou a garantia da veracidade dos dados recolhidos, em que a interpretação feita pelo entrevistador correspondia efetivamente

Cada entrevista realizada teve uma duração média compreendida entre 25 e 40 minutos, tempo suficiente para explorar os temas pretendidos e, simultaneamente, evitar a sobrecarga ou cansaço dos participantes.

A utilização combinada destas técnicas permitiu a triangulação de dados, reforçando a validade e a consistência dos resultados obtidos.

2.5.3. Procedimentos de tratamento e análise das entrevistas

Ao longo de cada entrevista semiestruturada, realizada a recolha de dados, deram-se os primeiros passos para o tratamento de dados. Segundo Miles e Huberman (2014), a análise dos dados nas pesquisas qualitativas deve ser conduzida através de etapas organizacionais distintas, envolvendo organização, categorização, interpretação e validação da informação.

Numa fase inicial, realizou-se a transcrição integral do discurso de cada participante, sendo esta a primeira via para o investigador aprofundar, organizar e refletir sobre os aspetos relevantes dos testemunhos recolhidos. A transcrição das narrativas procurou preservar elementos e marcas expressivas, com a intenção de favorecer uma leitura mais sensível e de captar os significados ou intenções próprias dos discursos orais. Merriam & Tisdell (2016), consideram que o registo das narrativas constitui um ato interpretativo, na medida em que resulta de uma seleção dos excertos baseados na interpretação daquilo que o investigador considera mais pertinente para a compreensão do fenómeno em estudo.

Para garantir a confidencialidade e proteção das informações recolhidas, todos os dados passíveis de identificar o participante foram protegidos através da anonimização, nomeadamente com a atribuição de códigos para cada grupo de entrevistados, recorrendo à letra P para designar Professores, TE para os Técnicos Especializados e EE para Encarregados de Educação seguida de um número sequencial. No estudo designaremos o Agrupamento como sendo um Agrupamento da região do Minho, com a designação concreta de “Escola Estrela” (pseudonomização).

A segunda etapa iniciou-se com a leitura atenta e reflexiva de cada entrevista transcrita com o objetivo de compreender a diversidade das experiências relatadas, seguindo-se a criação de códigos/categorias a partir de segmentos textuais que permitiram agrupar e sintetizar as narrativas dos participantes em categorias mais abrangentes. A categorização permite compreender melhor o conteúdo das entrevistas, possibilitado ainda organizar ideias, identificar padrões e reconhecer particularidades ou divergências no discurso dos participantes (Coutinho, 2015). Nesta etapa, de modo a destacar excertos dos discursos foram utilizadas as unidades de registo.

Segundo Bardin (2009), para determinar as unidades de registo o investigador deve destacar segmentos de frase que se coadunem com os objetivos da investigação. No estudo desenvolvido, foram destacados excertos relativos a perceções, opiniões ou experiências que se enquadravam nas dimensões analíticas definidas, sendo as secções selecionadas posteriormente codificadas como unidades de registo. Por outro lado, a unidade de contexto auxilia a compreensão do conteúdo presente nas diferentes unidades de registo, evitando interpretações incipientes, isoladas ou descontextualizadas. De forma a organizar a informação recolhida e clarificar o processo de análise, foram construídos instrumentos de análise temática, que podemos encontrar nos anexos¹, com o objetivo de destacar e organizar excertos das entrevistas considerados relevantes. Esta forma de sintetização das perspetivas partilhadas pelos participantes, favorece a articulação entre as categorias temáticas e os diferentes segmentos dos discursos, assegurando o rigor no material recolhido e valorização da pluralidade de experiências de cada grupo.

De seguida, procedemos à fase da interpretação, sendo esta um momento complexo e exigente para o investigador, na medida em que exige a transformação da informação recolhida em explicações científicas teoricamente fundamentadas que permitam compreender as correlações ou divergências entre aquilo que a literatura demonstra e o que foi verificado através das narrativas relatadas pelos participantes. Este processo permitiu desenvolver o pensamento crítico relativamente ao fenómeno em estudo, contribuindo para o aprofundamento da análise das implicações culturais, sociais e institucionais no processo de inclusão de alunos migrantes e refugiados no sistema de ensino português. Tal como defendem Miles e Huberman (2014), a interpretação dos dados é um processo dinâmico que exige a exploração e a comparação constantes entre o conceito teórico e a informação empírica, permitindo ao investigador compreender o significado das intenções que conferem a peculiaridade de cada resposta.

Por fim, a validação da informação permitiu verificar o nível de confiabilidade dos resultados interpretativos da pesquisa qualitativa. Creswell e Poth (2018) defendem que a validação, na investigação qualitativa, tem como principal objetivo reforçar a confiança nos resultados produzidos, demonstrando o estabelecimento de uma relação causal entre as variáveis pesquisadas e os resultados obtidos. Para os autores, validar os dados significa evidenciar que as conclusões não resultam de interpretações ou expectativas pessoais do investigador, emergindo antes de um processo analítico e ético

¹ Anexos E, F, G, H.

rigoroso, para este efeito, a orientação académica com um olhar mais ou menos externo ao processo permitiu minimizar o enviesamento da leitura da realidade e estimular a reflexividade a partir do raciocínio científico.

Em suma, a articulação entre as diferentes etapas do procedimento de tratamento de dados foi determinante para a construção de interpretações rigorosas e consistentes sobre o fenómeno em estudo, assegurando que os resultados apresentados à posteriori se fundamentam em referências teóricas e empíricas sólidas.

Capítulo III- Apresentação e discussão dos resultados

3.1 Caracterização dos dados sociodemográficos

De seguida, iremos proceder à análise sociodemográfica de cada grupo entrevistado, através de três tabelas distintas, com o objetivo de contextualizar os perfis dos participantes face aos discursos produzidos ao longo da entrevista. A descrição das características dos participantes constitui um elemento essencial para a contextualização inicial da investigação, possibilitando interpretar os resultados à luz das trajetórias pessoais, profissionais e sociais dos sujeitos envolvidos (Creswell, 2014).

Tabela 1. Dados sociodemográficos dos Professores

Código	Habilitações	Disciplinas lecionadas	Género	Anos de exercício profissional
P1	Mestrado	Físico-Química	Masculino	+ de 20 anos
P2	Mestrado	Matemática	Masculino	Entre 10 e 20 anos
P3	Licenciatura	Ciências	Feminino	+ de 30 anos
P4	Licenciatura	Educação Física	Feminino	+ de 30 anos
P5	Mestrado	PLMN	Feminino	+ de 10 anos
P6	Mestrado	Matemática	Masculino	Menos de 10 anos
P7	Licenciatura	Português e Francês	Feminino	Entre 20 e 30 anos
P8	Mestrado	História	Feminino	Menos de 10 anos

Fonte: Elaboração Própria

Relativamente às habilitações literárias presentes na Tabela 2, podemos verificar que a maioria dos professores possui o grau de mestrado, fator que pode ser determinante na mediação e no apoio socioemocional no processo de inclusão escolar. Este dado ganha particular relevância quando confrontado com o contexto demográfico cada vez mais heterogéneo no país exigindo formação académica cada vez mais aprofundada, de forma a responder positivamente às particularidades linguísticas, culturais e sociais apresentadas pelos alunos (Sacramento, Challinor & Silva, 2023)

No que concerne às unidades curriculares lecionadas pelos docentes, verifica-se um leque diversificado, sendo este um elemento analítico importante, uma vez que permite explorar o modo como as particularidades de cada área do conhecimento escolar influenciam a integração de alunos. Particularmente relevante é a inclusão de um docente de PLNM (P5), área diretamente relacionada ao apoio linguístico a alunos cuja língua materna não é o português. A literatura demonstra a centralidade da competência linguística como fator determinante no processo de integração escolar e de

desenvolvimento da identidade, já que o idioma constitui um elemento que garante maior participação no meio educativo (Segura, Albino e Caels, 2025).

Relativamente à distribuição por género, os dados revelam uma predominância do género feminino, com seis professoras (P3, P4, P5, P7 e P8), face a três professores do género masculino (P1, P2 e P6).

Os dados relativos aos anos de exercício profissional oscilaram entre o tempo mínimo de três (3) anos e o máximo de trinta e sete (37) anos de serviço, evidenciado que o grupo atravessa três fases distintas da carreira profissional. Numa fase inicial da prática profissional, é possível identificar a presença de P6 e P8. Já numa fase intermédia podemos destacar P2 e P5. Por fim, na etapa de experiência profissional mais extensa, encontramos o P4, P3, P7 e P1. A diferenciação da experiência temporal a nível profissional constitui um elemento enriquecedor da análise, permitindo explorar e compreender como a diferença relativa ao tempo de carreira poderá influenciar a gestão das práticas educativas mobilizadas na criação de um ambiente justo e equitativo, atento e sensível a diferentes heranças culturais. Como foi discutido através do modelo de aculturação de Berry (1997; 2005), os processos de adaptação dos indivíduos são influenciados pelas políticas e atitudes da sociedade de acolhimento, dimensões que evoluíram significativamente ao longo dos anos em Portugal. Assim, será importante analisar a possibilidade do tempo distinto de serviço impactar no desenvolvimento de competências interculturais adequadas à conjuntura atual da sala de aula.

Tabela 2. Dados sociodemográficos dos Técnicos Especializados

Código	Habilitações	Área Profissional	Género	Anos de exercício profissional
TE1	Mestrado	Psicologia	Masculino	16
TE2	Mestrado	Mediação Linguística	Feminino	1

Fonte: Elaboração própria

Considerando a dimensão das habilitações, verifica-se que TE1 e TE2 possuem grau de Mestrado, o que evidencia um nível de qualificação académica e científico adequado para lidar com a complexidade das questões relacionadas. Este dado é particularmente relevante à luz do Decreto-Lei n.º 121/2008, que estabelece a preponderância da formação especializada, na medida em que influencia diretamente a qualidade no desenvolvimento de práticas académicas, mas também no desenvolvimento de processos de adaptação social, emocional e cultural.

Relativamente à área profissional, observa-se que T1 atua na área da psicologia, enquanto T2 desempenha funções como Mediador Linguístico. Esta diversidade de áreas traduz uma complementaridade interdisciplinar fundamental em contextos educativos e sociais marcados pelo fenómeno da multiculturalidade. Bronfenbrenner (1979) defende que o desenvolvimento humano ocorre em sistemas interligados, o que exige intervenções integradas. A presença de um psicólogo (TE1) decorre da necessidade de acompanhamento psicossocial dos alunos, pois o processo migratório é muitas vezes complexo, podendo potencializar conflitos identitários, experiências de discriminação ou dificuldades no novo sistema de ensino. Por sua vez, a presença de uma mediadora linguística (TE2) evidencia a recente valorização da profissão como mais-valia na mediação da comunicação entre escola-família e a promoção do contacto entre as duas culturas, fator determinante para a integração dos estudantes e das suas famílias

No que concerne ao género, verifica-se a presença de um participante do sexo masculino (TE1) e um do sexo feminino (TE2).

Por fim, no que concerne ao tempo de serviço, observamos uma diferença significativa entre os dois técnicos. No caso de TE1 é apresentada uma trajetória profissional contínua no contexto escola,

“A minha vida profissional iniciou logo no contexto escolar (...) sempre achei a psicologia na vertente da educação apaixonante, por permitir explorar o potencial máximo de cada aluno.” (Excerto da Entrevista TE1)

Já segundo o relato apresentado por TE2, percebemos que teve um percurso profissional mais diversificado, acumulando experiências em diferentes contextos laborais,

“Já trabalhei em contextos profissionais relacionados com acolhimento inicial das famílias refugiadas (...). Sou mediadora há algum tempo, no entanto, só agora surgiu esta oportunidade, infelizmente, as vagas ainda são muito reduzidas e não é uma contratação comum nas escolas.” (Excerto da Entrevista TE2)

Tabela 3. Dados Sociodemográficos dos Encarregados de Educação dos alunos Migrantes ou Refugiados

Código	Género	Idade	Habilitações literárias	Continente de Origem	Línguas faladas em casa	Ano de chegada a Portugal
EE1	Masculino	39	Licenciatura	Ásia	Dari	2019
EE2	Feminino	43	Mestrado	Europa	Ucraniano e Português	2022
EE3	Masculino	47	6º ano	África	Inglês e Haucá	2019
EE4	Feminino	45	12º ano	América do Sul	Espanhol	2023
EE5	Feminino	42	4.º ano	África	Português	2023
EE6	Masculino	41	Licenciatura	Ásia	Árabe e Português	2018
EE7	Feminino	35	12º ano	América do SUL	Português	2024
EE8	Masculino	39	10º ano	Ásia	Hindi e Português	2021

Fonte: Elaboração Própria

Vertovec (2022) argumenta que o processo de migração não deve ser entendido apenas com base na nacionalidade do indivíduo, pois existem várias dimensões, tais como as dimensões sociais, culturais, de género e idade, dimensões essas elencadas na Tabela 3, que devem ser analisadas devido ao impacto que produzem na inclusão global de cada pessoa na sociedade.

Primeiramente, quanto à distribuição por género, os resultados demonstram quatro (4) participantes do género feminino (EE2, EE4, EE5 e EE7) e quatro (4) do género masculino (EE1, EE3, EE6 e EE8). Verifica-se que os participantes do género masculino são provenientes de países como o Afeganistão, Nigéria, Síria e Índia, contextos que, de acordo com a literatura, podem apresentar, em determinados casos, estruturas sociais de carácter patriarcal. Ainda assim, esta observação deve ser interpretada com cautela, não sendo possível estabelecer relações diretas entre a origem cultural e os papéis assumidos pelos participantes no contexto em estudo.

Ao analisar a idade dos participantes, observa-se uma faixa etária compreendida entre 35 (EE7) e 47 anos (EE3), uma faixa etária considerada como uma idade ativa. Esta distribuição etária pode sugerir menor disponibilidade para o acompanhamento escolar, caso os encarregados de educação estejam submetidos a horários inflexíveis ou a condições de trabalho precárias.

Na dimensão da escolaridade podemos observar níveis de qualificação distintos, entre o ensino básico (EE3, EE5), o ensino médio (EE4, EE7, EE8) e o ensino superior (EE1, EE2, EE6). Esta diversidade é uma componente importante a analisar, tendo em conta a possibilidade do nível de escolaridade dos pais impactar o percurso académico dos estudantes. Pierre Bourdieu (1989) demonstra como o capital cultural dos pais, impacta, o nível de conhecimentos, habilidades e diplomas valorizados socialmente no percurso académico dos filhos. O autor permite repensar o conceito de meritocracia, ao deixar claro que a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais, na medida em que o modo como a escola valoriza os currículos e os processos de avaliação refletem os valores das elites, reforçando a exclusão social e a possibilidade de mobilidade social. No contexto migratório, a relação entre as habilitações académicas dos encarregados de educação e o sucesso académico dos educandos interage de forma ainda mais complexa, pois as famílias migrantes e refugiadas encontram-se numa posição de fragilidade por não partilharem os códigos culturais da cultura dominante. O país de origem pode influenciar as formas de capital cultural detidas pelos encarregados de educação, nomeadamente no que respeita às qualificações e aos códigos culturais adquiridos em contextos educativos distintos, os quais podem não ser plenamente reconhecidos no sistema educativo do país de acolhimento.

Apesar destas desvantagens, os encarregados de educação com habilitações ao nível do ensino superior (EE1, EE2, EE6) encontram-se, tendencialmente, mais preparados para apoiar ativamente o percurso escolar dos filhos, apesar das diferenças culturais, linguísticas e institucionais de cada sistema de ensino. Para os encarregados de educação com níveis médios de habilitações (EE4, EE7, EE8), embora também tenham códigos académicos formais específicos do seu país de origem, a experiência escolar consolidada, geralmente possibilita compreender as exigências do sistema educativo e valorizar a escolarização como instrumento de ascensão social. Por oposição, os pais com níveis de escolaridade mais reduzidos (EE3, EE5) podem demonstrar maior dificuldade em acompanhar a trajetória escolar dos filhos devido a limitações relacionadas com o próprio capital escolar anterior, agravadas pela necessidade de adaptação a um novo sistema de ensino com metodologias, regras e rotinas distintas, sem que esta condicionante esteja correlacionada com menor envolvimento ou valorização da educação. A responsabilidade pelo sucesso escolar não recai exclusivamente sobre as famílias, sendo também responsabilidade das instituições escolares criar estratégias e

condições para que todas as crianças, independentemente do capital cultural dos encarregados de educação, possam desenvolver percursos académicos bem-sucedidos.

Os dados relativos à nacionalidade evidenciam um contexto educativo de superdiversidade que caracteriza a população em estudo (Vertovec , 2022). A amostra integra famílias de oito países distintos, distribuídas por quatro continentes: Europa (EE2), África (EE3, EE5), Ásia (EE1, EE6, EE8) e América (do Sul) (EE4, EE7). A diversidade de origens reflete as transformações dos fluxos migratórios para Portugal, documentadas pela AIMA (2024), nas quais se evidenciou a transição de uma imigração predominantemente lusófona para uma crescente diversificação de nacionalidades provenientes de vários pontos do mundo. Aqui importa ainda referir que dentro do grupo de encarregados de educação entrevistados cinco chegaram a Portugal com a condição migrante (EE3, EE4, EE5, EE7 e EE8) e três com o estatuto de pessoa refugiada (EE1 – continente de origem Ásia, EE2 – continente de origem. Europa, e EE6 – continente de origem Ásia).

Os dados relativos ao idioma praticado no seio familiar refletem as diferentes origens geográficas dos participantes. No caso dos participantes de origem lusófona, dois participantes (EE5, EE7) têm o português como idioma prevalecente no seio familiar, embora cada um apresente particularidades e variações. Os encarregados de educação EE2, EE6 e EE8, demonstram a combinação dos dois idiomas, entre a língua nativa e a língua do país de acolhimento. Por outro lado, dois indivíduos EE1 e EE3 expõem que a comunicação utilizada nas interações familiares é a língua materna. Estudos recentes sobre famílias bilíngues e bem-estar sugerem que um nível harmonioso entre a utilização dos dois idiomas é benéfico para a formação de relações positivas (Müller et al.,2020). Contrariamente, o nível limitado de proficiência linguística pode estar relacionado com a fragmentação de identidades, na medida em que pode condicionar o envolvimento com a restante comunidade e gerar sentimentos de frustração ou exclusão.

Por fim, no que diz respeito ao ano de chegada a Portugal, os dados revelam uma distribuição temporal heterogénea, abrangendo o período entre 2018 e 2024. O tempo de residência no país é um elemento importante a considerar, pois permite averiguar em que medida a duração da permanência no país condiciona o grau de integração linguística, cultural e escolar dos encarregados de educação e das suas famílias. A teorização em relação ao ano de chegada de cada família permite ainda refletir sobre acontecimentos sociais, políticos ou económicos. A pluralidade de condicionantes traduz o quadro migratório contemporâneo presente no estudo, onde coexistem migrantes (EE3, EE4,

EE5, EE7 e EE8), cuja decisão de migrar envolve fundamentalmente motivos de ordem económica, mas também famílias refugiadas que basearam a sua decisão devido a situações de conflitos políticos, situações de insegurança ou graves violações dos direitos humanos. Suárez-Orozco et al. (2018) propõem um modelo integrador de risco e resiliência, inspirado pelo modelo bioecológico de Bronfenbrenner, que permite analisar a diversidade de tarefas de desenvolvimento e ajustamento psicológico, possibilitando também identificar semelhanças ou diferenças que variam em função dos diferentes contextos de desenvolvimento a nível global, social e político de cada indivíduo.

3.2 Construção de representações no seio escolar

Segundo Moscovici (2007), as representações sociais integram-se num sistema de valores, ideias, normas e estereótipos, provenientes do conhecimento do senso comum e crenças socialmente partilhadas que condicionam a categorização e interpretação de determinados grupos. A teorização do autor permitiu analisar as perspetivas dos três grupos entrevistados (professores, técnicos e encarregados de educação), de forma a explorar os significados atribuídos à presença de estudantes não nativos, bem como a identificar práticas, atitudes ou comportamentos que potenciem processos de exclusão. Paralelamente, foi ainda possível perceber a forma como a escola intervém perante situações de conflito ou discriminação

No que toca às representações sociais desenvolvidas pelo corpo docente, verifica-se consenso entre as respostas ao considerarem que existe uma correlação entre as expectativas do professor em relação ao aluno e o percurso escolar do estudante,

“Os alunos conseguem sentir o que achamos deles, se acreditamos ou não nas suas capacidades, eu tento ao máximo passar a ideia que todos conseguimos se tivermos foco. Isso torna-se ainda mais importante com alunos refugiados e migrantes, que chegam a um sistema de ensino novo e, por isso, podem sentir-se menos capazes.” (Excerto da Entrevista P1).

“A ideia que criamos de cada aluno é o primeiro passo para construirmos uma relação de confiança com cada um. Eu tento ver sempre muito para além do estatuto de migrante e refugiado que carregam. Quando conseguimos fazer esse exercício penso que estamos num bom caminho para garantir que o ensino seja justo e que todos os alunos sem exceção podem ter sucesso académico.” (Excerto da Entrevista P2).

Os dois excertos apresentados são corroborados pelo conceito de profecia que se autorrealiza, desenvolvido por Merton (1948), que defende que as expectativas desenvolvidas influenciam e condicionam o desempenho real. De acordo com Smidi & Gonçalves (2023), observar a relação entre professor aluno possibilita compreender a

elaboração de medidas ou práticas educativas eficientes, capazes de romper com estereótipos baseados no senso comum,

“Como diretora de turma, falo regularmente com pais migrantes ou refugiados, que me contam situações de faltas de respeito relacionadas com a intolerância de alguns alunos face a culturas diferentes (...) Contam também comentários ofensivos dirigidos aos filhos. Na sala de aula eu consigo controlar, mas, infelizmente, sei que muita coisa pode acontecer nos intervalos. Neste caso redobro a minha atenção, para tentar perceber comentários negativos ou situações de exclusão.” (Excerto da Entrevista P3)

“Quando ocorrem situações de preconceito, acho que refletem muito o que os alunos ouvem em casa, consomem na televisão ou redes sociais... não consigo perceber o crescimento relativamente ao pensamento retrogrado de muitos alunos em relação ao tema da migração. Como professora, tento desconstruir essas mensagens para que não se tornem adultos intolerantes.” (Excerto da Entrevista P7)

No que concerne à visão dos técnicos acerca do estigma e do preconceito, compreendemos que T1 e T2 consideram existir comportamentos e atitudes preconceituosas no ambiente escolar. Face a esta conjuntura, os técnicos desempenham funções e papéis fundamentais, trabalhando de forma complementar no cumprimento da missão de tornar a escola um espaço seguro para todos os alunos,

“No plano que elaboramos no início do ano, construímos várias sessões com temas pertinentes, um deles é a temática da discriminação, onde falamos sobre a questão de respeitar o outro nas suas diferenças. O objetivo, é trabalhar questões relacionadas com a aceitação do outro. Quando são sinalizadas ocorrências individuais em que alunos denunciam situações de preconceito ou intolerância, entrevistamos diretamente com a vítima, mas também podemos intervir em grupo, juntando a vítima e o agressor.” (Excerto da Entrevista T1).

“É possível verificar várias atitudes preconceituosas em relação ao idioma, cultura dos alunos não nativos. Quando surgem situações destas, o meu papel passa por mediar o conflito, através de práticas, projetos ou atividades relacionadas com a diversidade cultural. Nestes momentos, tenho como preocupação central demonstrar que tem de existir um respeito mútuo em relação à herança cultural de cada um.” (Excerto da Entrevista T2).

Os resultados apresentados por T1 e T2 estão em consonância com Aiello et al. (2025), que destacam que a experiência de discriminação pode constituir barreiras significativas à integração escolar e ao desenvolvimento socioemocional. Neste sentido, a intervenção dos técnicos assume particular relevância na promoção de um ambiente escolar inclusivo, uma vez que a mediação de conflitos e a implementação de atividades de sensibilização à diversidade cultural contribuem para a prevenção de comportamentos discriminatórios e para o desenvolvimento de atitudes de respeito entre os alunos.

Por fim, tendo em conta a análise das narrativas dos participantes relativa à problemática das representações sociais no seio escolar, podemos observar perspetivas distintas entre experiências positivas, negativas ou neutras em relação ao desenvolvimento de crenças ou estereótipos que comprometam o bem-estar e a inclusão dos alunos e familiares na sociedade recetora. Os participantes (EE2, EE7 e EE8) referem não ter experimentado qualquer situação de discriminação ou tratamento diferenciado na chegada ao país de acolhimento,

“Por acaso não, eu e o meu marido tínhamos muito esse medo, mas até hoje nunca aconteceu uma situação complicada, pelo contrário, as pessoas ajudaram muito a sentirmo-nos felizes aqui e receberam-nos bem. (...) A escola organizou tudo muito bem com uma reunião para explicar todas as regras e o apoio que havia. Senti que tinham mesmo vontade de ajudar em tudo.” (Excerto da Entrevista EE2 – continente de origem Europa)

“Não, já tinha ouvido muita coisa ruim de alguns brasileiros em relação à xenofobia, mas com a nossa família tudo foi tranquilo. (...) acho que se esforçam (referente à escola) para ser uma escola respeitadora da diferença. (...) Correu tudo bem. Todo mundo era muito simpático e gostava de ajudar com as informações novas. (...) um professor ajudou muito nas primeiras semanas com dúvidas e receios que tivéssemos, foi super empenhado para todos nos sentirmos bem.” (Excerto da Entrevista EE7- continente de origem América do Sul)

Já no grupo de entrevistados que relatam experiências negativas marcadas por episódios discriminatórios, podemos evidenciar comportamentos hostis no espaço escolar e na vida quotidiana. No caso de EE1, EE3, EE5, EE6 são narradas perceções de preconceito e intolerância em relação à nacionalidade, cultura ou à origem étnica na sociedade de acolhimento,

“Ele [o educando] já passou por coisas más, aqui acaba por sentir que é diferente dos outros e que não é bem-vindo (...)” (Excerto da entrevista EE1 – continente de origem Ásia)

“Não aconteceu nada na escola, mas, no início, vivi algumas situações em que olhavam para nós com medo. Mas entendo que as pessoas têm receios, das imagens negativas na televisão. Cabe a nós conseguirmos perceber que as pessoas olham dessa forma porque tudo o que conhecem da [país de origem] é guerra, miséria e conflitos. (...) A escola faz o que pode com as crianças, mas se em casa ouvirem só comentários negativos sobre um país elas podem acabar por repetir o mesmo erro.” (Excerto da entrevista EE6 - continente de origem Ásia)

“ (...) é quase impossível num país de brancos isso não acontecer [a discriminação] pelo menos uma vez, muita gente nos olha com desconfiança e no caso de acontecer alguma coisa grave sabem a quem apontar o dedo... eu noto que no caso de sentar do lado de uma pessoa branca principalmente de idade ela fica tensa... e posso garantir que não é da minha cabeça... só nós sabemos como é. (...) A escola não pode fazer muito, mesmo que controlem lá dentro, o mundo

real cá fora não é assim.” (Excerto da Entrevista EE5- continente de origem África).

No caso do entrevistado EE3, para além de referir já ter experienciado situações de discriminação, estende a sua reflexão ao contexto escolar, indicando que o seu educando poderá sentir-se inferior em resultado das perceções atribuídas pelos docentes.

“Sim [sente que já foi discriminado], mesmo alguns professores fazem o meu filho sentir-se menos do que outros por não ser rápido a aprender.” (Excerto da Entrevista EE3 – continente de origem África)

Por último, EE4 revela uma posição neutra sobre as crenças, opiniões e atitudes partilhadas por um grupo maioritário em relação a estudantes não nativos,

“(...) às vezes a minha filha dizia que repetiam muitas vezes o que dizia e riam-se do sotaque, mas acho que era sem maldade, eram apenas crianças a querer chamar a atenção. Sei que muitas vezes o preconceito está escondido nas brincadeiras, mas também não podemos tirar conclusões demasiado rápidas, que às vezes nem são reais.” (Excerto da Entrevista EE4 – continente de origem América do Sul).

As representações sociais partilhadas por professores, técnicos e toda a comunidade local influenciam o modo como o sujeito se percebe. O conceito de estigma, desenvolvido por Goffman (1988), está veiculado a situações de segregação, marginalização e hierarquização social. O autor demonstra como os mecanismos subjacentes aos processos de estigmatização têm efeito na formação da identidade, na construção de interações e no acesso a oportunidades de participação na sociedade. Assim, compreender o impacto deste fenómeno implica analisar criticamente o papel da escola enquanto agente ativo no reforço de barreiras sociais ou, alternativamente, promover processos de reconhecimento e inclusão.

3.3 Processo de acolhimento e inclusão dos estudantes migrantes e refugiados

O processo de chegada a um novo país caracteriza-se por ser complexo e dinâmico, envolvendo transformações graduais e a necessidade de ajustamento entre diferentes variáveis da vida das famílias, nomeadamente no âmbito pessoal, educativo e sociocultural. Assim, no terceiro eixo de análise, são exploradas várias dimensões relativas ao processo de inclusão, nomeadamente o acolhimento inicial, a adaptação curricular e pedagógica, a valorização da cultura de origem dos alunos e ações interculturais estruturadas e contínuas, nas quais a singularidade de cada cultura é celebrada como recurso pedagógico e humanitário.

Motti-Stefanidi (2023) demonstra que as experiências escolares dos estudantes não nativos são frequentemente moldadas por dinâmicas de poder assimétricas entre culturas, podendo comprometer precocemente o seu bem-estar psicológico, o sentido de pertença e as perspectivas de sucesso acadêmico.

Neste sentido, o acolhimento não deve ser entendido como um momento pontual, mas como uma condição estrutural que determina a qualidade de toda a trajetória de integração posterior. Esta perspectiva é partilhada e corroborada por todos os docentes que apontam, de modo geral, a importância de considerar as particularidades e necessidades específicas de cada aluno,

“(...) preocupo-me muito que os alunos sintam que não estão sozinhos durante todo o processo, desde o acolhimento até ao último dia de aulas, quero que estejam confortáveis e felizes na escola. Para conseguir que isso seja real, procuro estar atenta aos detalhes e comunicar regularmente com os restantes professores e com os pais.” (Excerto da Entrevista P8)

Neste sentido, importa ainda destacar o contributo de T1 que possibilita compreender a existência de particularidades entre a inclusão de um aluno migrante e um aluno refugiado,

“O acolhimento de alunos não nativos é um tema complexo, mas torna-se ainda mais complicado no caso de alunos com estatuto de refugiado, porque na maioria dos casos viveram experiências traumatizantes. Ouvir e compreender cada história ajuda a conseguir preparar o acolhimento para o aluno sentir-se bem recebido, mas também a intervenção também pode ser uma forma de ajudar a família a readaptar a rotina e criar condições para voltarem a sentirem-se seguros.” (Excerto da Entrevista T1)

As crianças e jovens com estatuto de refugiado tendem a apresentar risco elevado de desenvolver perturbações relacionadas à ansiedade ou depressão, fruto de experiências de trauma, como deslocamento forçado, perda de laços familiares, abusos físicos e psicológicos, abuso sexual, violência doméstica, guerra, ameaça à vida, morte de familiares próximos, entre outros (Lembke et al., 2024). Segundo Lembke et al. (2024), estes eventos tendem a afetar negativamente o desenvolvimento cerebral dos estudantes, no que diz respeito à memória, à atenção, à flexibilidade cognitiva, ao controle dos impulsos e à regulação emocional. Deste modo, a intervenção escolar junto desta população exige que os profissionais estejam capacitados para identificar, compreender e gerir comportamentos relacionados com o stress pós-traumático, envolvendo as famílias de forma a construir uma abordagem holística que promova a adaptação ao novo meio de ensino e reforça a segurança socioemocional.

Os dados recolhidos dos encarregados de educação, correspondentes ao momento inicial de acolhimento e ao processo de acompanhamento, foram díspares, podendo ser enquadrados em dois polos opostos. No polo positivo, a maioria (5 em 8) dos entrevistados relatou experiências positivas, apesar de serem identificadas fragilidades,

“A escola organizou tudo muito bem com uma reunião para explicar todas as regras e o apoio que havia. Senti que tinham mesmo vontade de ajudar em tudo.” (...) “Todas as pessoas [da comunidade escolar] ajudaram para ele sentir-se bem e feliz.” (Excerto da Entrevista EE2 – continente de origem Europa)

“Foi tudo muito organizado; a diretora de turma explicou-nos como funciona a escola aqui (...) A diretora de turma foi clara sobre as expectativas, o currículo, os métodos de avaliação. Não queríamos ser tratados de forma especial, queríamos só compreender as regras para que o meu filho pudesse ter as mesmas oportunidades de que os colegas portugueses.” (Excerto da Entrevista EE6 – continente de origem Ásia)

“Correu tudo bem. Todo mundo era muito simpático e gostava de ajudar com as informações novas. (...) Um professor ajudou muito nas primeiras semanas com dúvidas e receios que tivéssemos; foi super empenhado para todos nos sentirmos bem.” (Excerto da Entrevista E7 – continente de origem América do Sul)

Juang e Syed (2019) demonstram a importância de implementar práticas escolares claras, organizadas e estruturadas, capazes de equilibrar a adaptação entre o novo contexto escolar, social ou comunitário e, simultaneamente, preservar a identidade cultural de cada indivíduo. O entrevistado EE8 revela ainda auxílio no processo de integração linguística dos encarregados de educação,

“Foi bom, como ao início eu não sabia falar português, os professores ajudaram muito para descobrir apoios que ajudassem a aprender mais rápido.” (Excerto da Entrevista EE8 – continente de origem Ásia)

Este relato reforça que a disponibilidade de recursos através de plataformas que promovem a aprendizagem do idioma o que permite às famílias participar de forma mais ativa na vida escolar e apoiar o percurso académico dos filhos.

Já no polo negativo, encontramos os encarregados de educação cujo processo de adaptação foi marcado pela perceção de desorganização institucional e ausência de suporte estruturado pela escola, sendo por vezes substituído por colegas de turmas,

“Quando chegámos à escola parecia que não sabiam como fazer para nos ajudar, não conseguiam ajudar a resolver alguns problemas que tivemos com papéis no início. Foi difícil, ainda por cima, como tudo era muito diferente do que estávamos habituados.” (Excerto da Entrevista EE3 – continente de origem África)

“Foi tudo muito complicado, senti que não mostravam muito interesse em relação a quererem saber aquilo que vivemos. (...) Na altura foi um colega de turma que

se aproximou do meu filho e ajudou em muita coisa. Fico feliz de pensar nesses tempos. Esse menino foi uma verdadeira ajuda para o meu filho." (Excerto da Entrevista EE1 – continente de origem Ásia)

"Foi tudo confuso para conseguir os papéis e também não achei que conseguissem me explicar tudo o que tinha de saber sobre regras, aulas e testes. (...) a sorte é que tenho alguns filhos, então os mais velhos davam um olho nos mais novos." (Excerto da Entrevista EE5 – continente de origem África)

Em seis entrevistas, foi possível identificar a percepção sobre a experiência emocional dos alunos face à nova realidade escolar. Em cinco dos discursos, os encarregados de educação referem dificuldades iniciais, associadas sobretudo a sentimentos de timidez, nervosismo e receio, frequentemente relacionados com a barreira linguística e a integração social.

"(...) ele é tímido, mas no início foi difícil conseguir amigos. Ele chegava a casa triste porque passava os intervalos sozinho." (Excerto da entrevista EE1 – continente de origem Ásia)

"Todos os inícios são complicados (...) foi difícil criar amizades no início por causa de não falar a língua." (Excerto da entrevista EE2 - continente de origem Europa)

"Foi difícil para ele fazer amigos porque muitos gozam com o sotaque (...) " (Excerto da entrevista EE3 – continente de origem África)

Apesar destas dificuldades iniciais, os discursos evidenciam diferentes estratégias de coping e fatores facilitadores da adaptação. Destaca-se, por um lado, a adaptação progressiva ao contexto escolar ao longo do tempo, com a construção gradual de redes de amizade,

"(...) agora que já passaram dois anos, o meu filho tem um grupo de amigos (...)" (Excerto da entrevista EE2 – continente de origem Europa)

Por outro lado, emergem estratégias associadas à participação em atividades não verbais (como o desporto), como forma de ultrapassar barreiras linguísticas e promover a interação social,

"(...) uma coisa que ajudou muito foram os jogos em educação física, porque não era preciso falar para começar a criar amizades." (Excerto da entrevista EE6 – continente de origem Ásia)

Adicionalmente, evidencia-se o papel do contexto relacional positivo e da receção inicial, como fator protetor no processo de integração,

“No início, ela estava nervosa, mas desde o primeiro dia que foi bem recebida (...)” (Excerto da entrevista EE7 – continente de origem América do Sul)

Estes resultados sugerem que, embora o processo de integração escolar seja inicialmente marcado por desafios emocionais e sociais, os alunos desenvolvem estratégias adaptativas que, em articulação com fatores contextuais facilitadores, contribuem para uma progressiva participação e bem-estar no contexto escolar.

Em alguns casos, o acolhimento dos alunos migrantes não surge nos discursos como algo exclusivamente dependente de dispositivos institucionais formais, mas também de dinâmicas informais de solidariedade entre pares. À luz do conceito de capital social de Bourdieu (1989), este apoio pode ser interpretado como uma forma de capital relacional que compensa a fragilidade do capital institucional disponibilizado pela escola. Adicionalmente, observa-se que dois dos três entrevistados que reportam experiências menos positivas chegaram a Portugal em 2019. Este período corresponde a uma fase em que, apesar da existência de políticas públicas de acolhimento, as práticas educativas inclusivas ainda se encontravam em processo de consolidação, sendo eventualmente marcadas por respostas desiguais entre escolas e por limitações ao nível da formação docente e/ou sensibilidade cultural para lidar com a diversidade. Esta visão é corroborada por Antoniadou, Palaologou e Karanikola (2022), pois evidencia que, quando as escolas não dispõem de estratégias ou recursos adaptados, o sucesso da integração é posto em causa devido ao surgimento de barreiras na comunicação e na compreensão das necessidades individuais dos alunos.

3.4. A escola como instituição promotora da adaptação linguística do país de acolhimento

Nilsson e Axelsson (2013) exploram a tensão entre as necessidades linguísticas dos estudantes recém-chegados e as estruturas curriculares e pedagógicas pré-existent na escola de acolhimento, demonstrando que a inclusão linguística não pode ser reduzida à aprendizagem da língua de acolhimento como condição prévia à participação plena na vida escolar. Neste sentido, os docentes demonstram ter noção da importância do seu papel ao nível da integração escolar,

“(...) mais do que ensinar temos o dever de criar condições para todos sentirem que apesar das dificuldades podem evoluir.” (Excerto da Entrevista P1)

Ao nível da integração social, destaca-se a percepção de um professor que considera, a importância da aprendizagem da língua do país de acolhimento no combate ao isolamento,

“(...) conseguimos combater possíveis situações de isolamento social ao promover a aprendizagem da língua e a criação de laços.” (Excerto da Entrevista P3)

Ao nível da integração cultural, um professor assume a necessidade de se

“criar um modelo de aprendizagem dinâmico que leve os alunos da turma a respeitarem a diferença... a nossa atitude enquanto profissionais tem o potencial de transformar mentalidades.” (Excerto da Entrevista P6).

Ainda no sentido de fazer face às barreiras linguísticas, importa destacar a presença do docente de PLNM (P5),

“(...) o meu foco é precisamente criar o máximo de estratégias para facilitar a aprendizagem da língua. Dependendo do nível de conhecimento, o aluno é integrado num nível mais ou menos avançado, e o meu papel é adaptar os recursos e materiais a cada um desses níveis, mas também às características pessoais de cada aluno.” (Excerto da Entrevista P5).

A disciplina de PLNM revela-se estratégica na superação das barreiras linguísticas enfrentadas pelos estudantes não nativos, funcionando como uma ferramenta de diferenciação pedagógica que permite integrar cada aluno de acordo com o seu nível de proficiência linguística (Segura, Albino e Caels, 2025).

Nos 8 encarregados de educação entrevistados, 6 referem às aulas de PLNM como muito positivas para a aprendizagem e consolidação da língua do país de acolhimento.

“(...) existem aulas para alunos que não tem o português como língua, isso é bom porque dá para ter alunos na mesma turma que sabem todos mais ao menos a mesma coisa.” (Excerto da Entrevista EE1- continente de origem Ásia)

“os professores dão aulas de apoio, e ele estava numa turma à parte na disciplina de português. Senti que estavam todos preocupados e ele não estava sozinho.” (Excerto da Entrevista EE2 - continente de origem Europa)

“Sim [a escola ajuda]. (...) tem apoio extra em algumas matérias, isso é importante para ela conseguir subir as notas.” (Excerto da Entrevista EE4 – continente de origem África)

“Sim, houve aulas de apoio ao estudo em algumas disciplinas, foi muito bom para ele no início ultrapassar as dificuldades.” (Excerto da Entrevista EE6 - continente de origem Ásia)

As instituições escolares podem adotar dois papéis distintos em relação à construção das abordagens de intervenção, ao adotar medidas e práticas educativas inclusivas, flexíveis e agregadoras, ou, pelo contrário, pretender que o estudante rompa

na totalidade com o repertório cultural anterior. Ao analisar as narrativas dos docentes e dos técnicos especializados, inferimos unanimidade nas respostas, que refletem a consciência da valorização das competências ou dos conhecimentos anteriores moldados pelo contexto social, político e cultural em que os estudantes foram socializados. No que respeita às aulas de Português Não Materno (PNLM), a maioria dos encarregados de educação destacou a sua relevância enquanto medida de apoio ao percurso escolar dos educandos. No entanto, emerge um discurso divergente no caso do entrevistado EE5, que, embora reconheça a existência deste apoio, expressa uma perceção menos positiva relativamente ao impacto do mesmo:

“Disseram que havia apoio, mas o meu filho está sempre com a cabeça no ar e sinto que os professores já não veem nada bom nele.” (Excerto da entrevista EE5- continente de origem África)

Este testemunho poderá refletir uma perceção de desvalorização por parte dos docentes, bem como possíveis dificuldades de envolvimento do aluno no processo de aprendizagem. Ainda que se trate de um caso isolado, evidencia a importância de considerar experiências diferenciadas no acesso e eficácia das medidas de apoio educativo.

A partir das entrevistas aos professores verificamos o sentido de responsabilidade e compromisso que os docentes sentem na incorporação do repertório cultural anterior com os novos conhecimentos, saberes ou valores, visando a construção de percurso educativo equilibrado.

“Os costumes e hábitos são o que dá personalidade a cada aluno, tudo o que são é moldado pelas memórias que trouxeram do país de origem, seria cruel pedir-lhes para esquecerem-se de tudo. Como professora, eu é que tenho de fazer um trabalho de adaptação para cada um conseguir alcançar práticas ajustadas.” (Excerto da Entrevista P5)

“Um aluno que seja integrado nesta escola tem direito a ter um passado com a sua cultura, religião ou hábitos. Os alunos têm a total liberdade de expressar quem são e as suas origens, a escola aqui, só não podemos ser coniventes com situações que vão contra os direitos humanos e normalizá-las como sendo uma prática cultural.” (Excerto da Entrevista TE1)

A perspetiva dos docentes e dos técnicos demonstra o processo de aculturação descrito por Berry (1997), definido como uma relação bidirecional entre culturas. Nesse sentido, a valorização da cultura de origem pelos docentes não apenas respeita a identidade dos alunos, como também contribui para a aprendizagem recíproca entre culturas na escola.

Já no que toca às entrevistas realizadas aos encarregados de educação, constatamos que as respostas foram unânimes quanto ao apoio à aprendizagem que a escola, ou os docentes, concedem, embora se reconheça que este dispositivo depende mais de idiosincrasias dos docentes do que propriamente num dispositivo estandardizado e formal.

"Depende muito da disciplina, havia umas que era dado tempo para aprender, noutros casos não havia tanta paciência para perceber as dificuldades." (Excerto da Entrevista EE1 – continente de origem Ásia)

"Os professores ajudaram muito, porque não julgavam os primeiros erros percebiam que a língua e a forma de aprender era muito diferente." (Excerto da Entrevista EE2 - continente de origem Europa)

"Alguns sim e outros não, acho que isso depende das pessoas que eles são, se gostam de ajudar ou não." (Excerto da Entrevista EE3 - continente de origem África)

"Os professores foram espetaculares, todos tinham cuidado se a minha filha estava a aprender bem a matéria da disciplina e se fosse necessário marcavam aulas extra com ela." (Excerto da Entrevista EE4 - continente de origem América do Sul)

"Pouco (apoio), o meu filho já tinha algumas dificuldades lá para aprender e cá ficou pior, porque o ensino aqui é mais difícil e mais rápido. (...)" (Excerto da Entrevista EE5 - continente de origem África)

"Sim, eles ajudaram muito. O meu filho melhorou muito rápido, porque nós em casa também tentávamos ajudá-lo, estávamos sempre a querer que ele aprendesse mais." (Excerto da Entrevista EE6- continente de origem Ásia)

Num universo de oito entrevistados, três, EE1, EE3 e EE5 consideram que a escola não trabalha no sentido de integrar idiomas, tradições, práticas ou identidades culturais dos alunos. O entrevistado 1 demonstra ter um pensamento crítico relativamente às estratégias adotadas pela escola para realizar este tipo de iniciativa, referindo-se à superficialidade de algumas iniciativas.

"Até pode fazer [ações que reconheçam a cultura], mas nada está pensado de forma séria para todos os alunos conhecerem outras culturas, se forem feitas atividades são coisas muito simples que não vão fazer diferença para melhorar o respeito na escola. (...) Era bonito e ficava bem eu dizer que sim [ser possível a integração sem ter que abandonar a cultura de origem], mas na verdade eu acho que a inclusão é apenas a palavra da moda que todos gostam de acreditar que existe, mas isso não é verdade. Para sermos da vossa cultura e verem-nos como portugueses era preciso nascer outra vez... e desta vez cá em Portugal." (Excerto da Entrevista EE1 – continente de origem Ásia).

"Nunca vi, ensinar nada sobre [país de origem], o meu filho fica triste com isso porque gostava de ensinar algumas coisas que sabe." (Excerto da Entrevista EE3- continente de origem África)

"Acho que não fazem muita coisa." (Excerto da Entrevista EE5- continente de origem África)

No sentido contrário estão os restantes entrevistados,

"(...) estamos em Portugal e gostamos de aprender o máximo sobre o país que nos recebeu, mas para isso não é preciso esquecer a nossa história e o que somos. A escola aqui faz um excelente trabalho, porque os professores e todas as pessoas da escola são cuidadosas na forma como encaram as diferenças. (...) Fazem algumas atividades como o dia da Multiculturalidade ou outros projetos importantes. A minha filha ainda há pouco tempo participou num concurso que celebrava a cultura mexicana." (Excerto da Entrevista EE4 – continente de origem América do Sul).

"Sim, acho possível [manter a cultura de origem e integrar a cultura portuguesa], eu tento passar a ideia aos meus filhos que eles são cidadãos do mundo e estejam onde estiverem, tem de respeitar e ser respeitados em relação aos sua cultura e valores. (...) acho que respeitam [refere-se à escola] muito a nossa cultura. Existem algumas festinhas que os alunos fazem em que podem levar comida de cada país." (Excerto da Entrevista EE2 – continente de origem Europa).

"a minha filha um dia levou fotos [do país de origem] para falar na aula, acho bom para outros conhecerem mais do meu país." (Excerto da Entrevista EE8 – continente de origem Ásia)

Kunst e Mesoudi (2025) alertam que diversas pesquisas ao longo do tempo apontam para a evidência de uma assimetria entre o grupo maioritário e o grupo minoritário, em que as famílias não nativas frequentemente se veem mais pressionadas a adotar práticas e valores da cultura dominante.

Os estudos realizados por Berry (2005) sublinham que as instituições de acolhimento, ao adotarem estratégias de assimilação, estão a contribuir para que o aluno viva sob o que o autor designa por stress aculturativo, condicionando negativamente o processo de socialização, a aprendizagem e o sentimento de pertença. Contrariamente, contextos escolares envolvidos por um ambiente pluri e intercultural, justo e equitativo favorecem a coexistência das duas culturas. Os resultados obtidos em relação ao ajustamento mútuo entre as culturas evidenciam uma orientação institucional que aproxima a escola da estratégia de integração considerada pelo autor a mais adequada para a manutenção de estados mentais positivos, garantindo o sucesso escolar.

Não obstante, as perceções divergentes dos três encarregados de educação, demonstram que o desenvolvimento de discursos e práticas inclusivas não garante que

todos os estudantes ou famílias vivenciem a escola como um espaço de reconhecimento efetivo, na medida em que podem subsistir experiências de exclusão simbólica.

A escola desempenha um papel central na construção identitária dos estudantes, sendo aqui negociado o sentimento de pertença e ajustado um processo de negociação entre as heranças culturais, linguísticas e sociais do país de origem e os novos hábitos do país anfitrião. A análise das narrativas evidencia que os participantes navegam entre duas estratégias culturais distintas, aproximando-se sobretudo das estratégias de integração e separação

Por um lado, observamos valorização da herança cultural, mas também predisposição e abertura para conhecer a cultura, os valores e as tradições típicas da sociedade portuguesa. Esta perspetiva torna-se evidente em diversos momentos das entrevistas, onde os participantes de modo geral expressam a possibilidade de conciliar os dois mundos culturais,

“sentimos um pouco dos dois países... aprendemos que é possível amar dois países.” (Excerto da Entrevista EE4 – continente de origem América do Sul)

“(...) eu tento passar a ideia aos meus filhos de que eles são cidadãos do mundo e, estejam onde estiverem, têm de respeitar e ser respeitados em relação à sua cultura e valores.” (Excerto da Entrevista EE2 – continente de origem Europa)

“(...) eu gosto da ideia de viver as duas culturas, porque quero continuar a viver cá e não quero sentir que a minha família não faz parte.” (Excerto da Entrevista EE6 – continente de origem Ásia)

“mantemos e vivemos as duas culturas, porque achamos que temos de aprender as vossas tradições, se também queremos expressar a nossa cultura.” (Excerto da Entrevista EE7 – continente de origem América do Sul)

“sentimos saudades da nossa família e amigos, mas agora também estamos a gostar de viver cá (...).” (Excerto da Entrevista EE8 – continente de origem Ásia)

No sentido contrário encontram-se os participantes EE1, EE2 e EE5, cujos discursos apontam para a vivência da estratégia de separação, na qual os indivíduos mantêm uma forte ligação à cultura de origem, enquanto a relação com a sociedade de acolhimento se revela mais distante ou limitada. As experiências adversas sentidas pelos participantes contribuem para a desintegração,

“como ele já passou por coisas más aqui acaba por sentir que é diferente dos outros e que não é bem-vindo.” (Excerto da Entrevista EE1 – continente de origem Ásia);

“(...) ainda existe o preconceito entre a cor de pele e poder ser português na mesma, acho que pessoas negras só são consideradas portuguesas se tiverem um talento ou forem importantes.” (Excerto da Entrevista EE5 – continente de origem África).

Assim, o desenvolvimento do sentimento de não pertença manifesta-se através da dificuldade de construção de vínculos com a sociedade de acolhimento,

“Conseguimos melhorar a nossa vida, mas não sentimos que pertencemos aqui, por isso, acabamos por ter amizades só da nossa cultura porque sentimos que conseguimos ser mais compreendidos e mais perto de casa.” (Excerto da Entrevista EE3 – continente de origem África).

As famílias que se enquadram nesta estratégia tendem a manter a cultura de origem como forma de preservação identitária, mas também como mecanismo de proteção face a experiências de exclusão ou discriminação.

3.5. A escola como espaço de aculturação da família na comunidade local

À luz do enquadramento teórico apresentado no capítulo I, a relação entre escola e família tem vindo a assumir um papel cada vez mais central nos sistemas educativos contemporâneos, configurando-se como um espaço privilegiado de interação, negociação e construção de significados partilhados. No contexto das famílias migrantes e refugiadas, esta relação adquire particular relevância, uma vez que a escola se constitui não apenas como um espaço de aprendizagem para os alunos, mas também como um importante agente de aculturação para as famílias no país de acolhimento.

Os dados empíricos recolhidos evidenciam um elevado nível de envolvimento parental, o que contraria, em alguns casos, estereótipos associados a uma suposta menor participação das famílias migrantes. A maioria dos encarregados de educação refere uma presença ativa nas dinâmicas escolares, nomeadamente em reuniões e eventos promovidos pela escola, destacando a importância de acompanhar o percurso educativo dos filhos.

“Só não vou a alguma coisa se não for mesmo possível, gosto que o meu filho sinta que estou perto para o apoiar no que for preciso.” (Excerto da entrevista EE1 – continente de origem Ásia)

“Sim, vou a todas as reuniões da escola.” (Excerto da entrevista EE6 – continente de origem Ásia)

Para além da participação formal, emergem estratégias de adaptação face a constrangimentos estruturais, como horários laborais exigentes, através de formas alternativas de acompanhamento.

“Quando não consigo ir por causa do trabalho pergunto tudo ao meu filho, e depois falo com a professora.” (Excerto da entrevista EE3 – continente de origem África)

Estes resultados corroboram a literatura que aponta para a existência de barreiras estruturais à participação parental, nomeadamente de natureza socioeconómica, que podem condicionar, mas não impedir, o envolvimento das famílias (Park, 2025).

Adicionalmente, alguns participantes referem dificuldades iniciais associadas à barreira linguística, evidenciando, contudo, um processo de adaptação progressiva ao contexto escolar,

“No início era mais difícil pela língua, mas ia na mesma (...)” (Excerto da entrevista EE2 – continente de origem Europa)

Este processo pode ser interpretado à luz do conceito de aculturação, entendido como um processo dinâmico e bidirecional de ajustamento entre culturas (Berry, 2005), no qual as famílias desenvolvem competências linguísticas e sociais que facilitam a sua integração na comunidade educativa.

Um dos aspetos mais relevantes que emerge dos discursos é a perceção amplamente positiva do acolhimento por parte da escola, tanto ao nível dos docentes como dos restantes encarregados de educação,

“Sinto que sempre fui bem tratada, as pessoas até são muito simpáticas.” (Excerto da entrevista EE4 – continente de origem América do Sul)

“Sinto que somos pessoas iguais a todos.” (Excerto da entrevista EE8 – continente de origem Ásia)

Estas perceções sugerem que a escola pode funcionar como um espaço promotor de relações de proximidade, reconhecimento e pertença, contribuindo para a desconstrução de sentimentos de exclusão frequentemente associados a processos migratórios. Neste sentido, a escola assume-se como um microssistema fundamental (Bronfenbrenner, 1979), no qual se desenvolvem interações significativas que influenciam não apenas o percurso dos alunos, mas também o processo de integração das suas famílias.

Os resultados evidenciam que a participação na vida escolar constitui um mecanismo central de aproximação entre a família e a comunidade local, promovendo a construção de confiança institucional e facilitando o processo de aculturação. Este processo revela-se particularmente relevante no contexto de famílias migrantes e refugiadas, para as quais a escola pode representar um dos primeiros pontos de contacto estruturado com a sociedade de acolhimento.

3.6. Desafios, limitações e barreiras sentidas no processo de integração

A construção de uma escola justa, livre e democrática não pode limitar-se à enunciação de princípios ou à realização de iniciativas pontuais, exigindo, antes, uma reflexão profunda, estruturada e contínua sobre os desafios vivenciados no cotidiano escolar. Assim sendo, foram analisadas as perspectivas dos três grupos de participantes (professores, técnicos e famílias), de forma a identificar pontos de convergência ou divergência relativamente às adversidades ao longo de todo o percurso escolar do aluno.

Ao longo das entrevistas, destacamos como dominador comum os obstáculos relacionados com o idioma. Apesar da concordância entre as perspectivas, importa salientar que os motivos destacados por cada grupo entrevistado diferem, sendo natural e reflexo dos diversos papéis e posições que ocupam no contexto educativo.

No caso dos docentes, a barreira linguística está associada à dificuldade em gerir a relação professor-aluno. É possível relacionar esta análise através dos contributos de Anes & Bracons (2024), pois é explorado o impacto das práticas pedagógicas na construção de uma relação comunicacional positiva entre professor e aluno, sendo exigido ao docente disponibilidade, atenção individualizada e escuta ativa das necessidades de cada estudante.

A tensão entre o desejo pedagógico e os constrangimentos operacionais está presente no discurso dos docentes,

“(...) deparo-me com a dificuldade na criação de condições justas de aprendizagem e oportunidade de sucesso para todos os alunos... é complexo. Por vezes, noto que os estudantes migrantes e refugiados têm um pensamento crítico e raciocínio abstrato brilhante, queria ter tempo para explorar cada uma dessas capacidades, mas com o número de alunos e matéria a ser lecionada torna-se complicado.” (Excerto da Entrevista P1)

“(...) torna-se impossível dar atenção individualizada com o número de alunos por turma. Existe sempre o risco de algum aluno não apanhar o combino e essa probabilidade cresce quando os estudantes não são portugueses.” (Excerto da Entrevista P2)

“A carga horária insuficiente da disciplina PLNM é um entrave na aprendizagem, os alunos necessitavam de mais tempo para a aprendizagem ser mais solidificada.” (Excerto da Entrevista P5)

As lacunas apresentadas nos discursos estão relacionadas com a rigidez do sistema educativo, na medida em que o docente é colocado perante a condicionante de responder a um modelo educativo normativo que tende a desconsiderar as especificidades culturais, linguísticas e as experiências de cada estudante. De acordo com Ainscow (2020), existe a necessidade crescente da escola se tornar o espaço escolar mais inclusivo e justo, no

entanto, esta área ainda permanece pouco desenvolvida no que se refere às ações e práticas políticas necessárias para cumprir esta missão. Segundo o autor, as instituições educativas reconhecem a importância da inclusão e da equidade, porém continuam a enfrentar múltiplos desafios em virtude da falta de diretrizes políticas, mas também pela precariedade de recursos disponíveis a nível nacional e comunitário.

Perante a análise das narrativas dos docentes, alguns destacam precisamente como principal desafio garantir condições igualitárias de sucesso num contexto escolar cada vez mais dispar,

“Para mim, o mais complicado é gerir tempos diferentes de aprendizagem. As turmas são compostas por alunos de várias nacionalidades com interesses, capacidades e ritmos de aprendizagem distintos. É complicado gerir todas as diferenças e criar oportunidades para que todos possam evoluir.” (Excerto da Entrevista P3)

“(...) gestão de grupos quando a turma está a praticar um desporto coletivo, porque tenho de antecipar situações que possam surgir conflitos e evitar que o aluno sinta que está a ser excluído.” (Excerto da Entrevista P4)

“(...) especialmente nos primeiros meses de adaptação debato-me com a incerteza de com o dilema de como devo avaliar o aluno.” (Excerto da Entrevista P7)

Os elementos narrados pelos docentes convergem com o que defendem Sacramento, Challinor e Silva (2023), ao acentuarem a fragilidade do sistema de ensino e ao deixarem claro que as práticas educativas e pedagógicas ainda são estruturadas com base no modelo cultural dominante, que tende a homogeneizar os alunos em torno de um modelo monocultural dominante. Os autores salientam ainda que o multiculturalismo, espelhado em níveis distintos de proficiência linguística, exige que a escola desenvolva condições para responder à heterogeneidade de perfis académicos, culturais e sociais.

Os dois docentes restantes do grupo evidenciaram como problemática central a dimensão emocional e psicológica dos alunos. No caso de P8 destacou o papel das relações interpessoais no processo inclusão

“(...) os estudantes que precisam desenvolver amizades para sentirem-se confortáveis na escola e estarem envolvidos com a nova sociedade... tudo isso acaba por beneficiar o processo de aprendizagem porque os alunos estão mais motivados para aprender.” (Excerto da Entrevista P8)

A escola desempenha um papel determinante enquanto espaço de socialização, na medida em que, através da interação quotidiana, são desenvolvidos vínculos entre alunos, professores e a restante comunidade educativa, contribuindo para um espaço de partilha cultural onde se partilham vivências e saberes. Deste modo, as perspetivas dos docentes

reforçam a ideia implícita na literatura sobre o tema, ao considerar que os ambientes escolares que possibilitem a adaptação, participação e interação com a comunidade escolar, tendem a reforçar o sentimento de pertença dos alunos e impactar positivamente o envolvimento parental relativamente ao acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos.

O docente P6 coloca o foco no apoio ao bem-estar emocional dos alunos migrantes com estatuto de refugiados, que se debatam com problemas de identidade e podem ter dificuldade em gerir tantas informações novas. No caso dos alunos refugiados, o problema é maior devido aos possíveis traumas, separação da família e tudo o que viveram anteriormente (embora se assuma que alunos migrantes sem estatuto de refugiado possam ter vivido situações similares). Este ponto de vista evidencia que, ao longo da prática profissional, os docentes demonstram dificuldades na gestão emocional para lidar com experiências de trauma, perda e ruptura vividas anteriormente. A literatura reforça esta visão ao evidenciar que os alunos refugiados atribuem particular importância ao desenvolvimento de práticas pedagógicas justas e equitativas, envolvidas pela criação de um ambiente de confiança e segurança que possibilitem a reconstrução do percurso educativo e a projeção de novas possibilidades de futuro (Chopra et al., 2024).

As perspetivas dos técnicos especializados complementam e aprofundam esta visão, revelando desafios que se situam em dimensões semelhantes, mas que simultaneamente trazem para debate contributos teóricos e técnicos distintos, permitindo equacionar a complexidade do fenómeno migratório, bem como, avaliar o impacto deste processo a nível psicossocial, cultural e familiar.

Segundo T2, a barreira linguística surge como o primeiro desafio enfrentado pela escola, não apenas no plano pedagógico, mas também na gestão relacional entre escola e família,

“Muitas famílias chegam apenas a dominar a língua nativa, sem qualquer rede de suporte emocional ou social. Assim que chegam à escola, a visão de muitos pais é que vão ter de abandonar a sua identidade para poderem encaixar na sociedade portuguesa. Eu como técnica tenho a responsabilidade ética de explicar que cada indivíduo tem a liberdade de expressar a sua cultura, ideias ou tradições sem que sofra qualquer consequência.” (Excerto da Entrevista T2)

A superação deste desafio exige uma intervenção e uma abordagem multidisciplinar, plural e crítica, com o objetivo de desenvolver estratégias que equacionem as particularidades de cada família. A evidência empírica está em consonância com o estudo realizado por Kilpi-Jakonen e Kwon (2023), pois é demonstrado que, no caso da família

sentirem pressão face à valorização de um modelo monolíngue, tendencialmente experienciam sentimentos negativos relacionados com vergonha, frustração, stress e ansiedade. Por outro lado, os autores demonstram que a valorização da língua nativa contribui para o bem-estar dos estudantes e das famílias de origem não nativa.

O testemunho de T2, introduz uma nova dimensão, ao reconhecer como desafio e lacuna estrutural a inexistência de instrumentos de avaliação psicológica adaptados à diversidade linguística e cultural,

“Temos um problema sério, problema mais na área da psicologia, que é a questão das avaliações cognitivas porque os nossos instrumentos estão validados e adaptados à população portuguesa e temos imensos pedidos de avaliação psicológica de alunos estrangeiros. Neste caso, optamos por não fazer o mesmo teste a estes alunos, porque a cultura e a linguagem não são as mesmas, e pode ocorrer um enviesamento dos dados.” (Excerto da Entrevista T1).

O testemunho permite reforçar a necessidade das instituições de ensino repensarem as estratégias de intervenção e avaliação, de forma a garantir ambientes de proteção e acolhimento que possibilitem ultrapassar possíveis experiências de trauma (Lembke et al., 2024). O desenvolvimento de testes baseados em evidências científicas adaptados a diferentes culturas e línguas torna-se fundamental para compreender o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno.

De acordo com os resultados obtidos a partir dos encarregados de educação, percebemos que, apesar das instituições escolares constituírem lugares de desenvolvimento, aprendizagem, socialização e construção de competências pessoais, sociais e emocionais, os participantes também consideram que os estudantes não nativos enfrentaram desafios adicionais ao estarem expostos à cultura nacional predominantemente na escola, enquanto em casa mantêm os referenciais da sua cultura de origem. Esta realidade evidencia a existência de um processo de negociação constante entre diferentes universos culturais, que pode gerar dificuldades no percurso educativo dos alunos.

Neste sentido, importa considerar o modelo proposto por Cummins (2000), que distingue competências linguísticas comunicativas básicas de interação social e competências linguísticas cognitivo-escolares. No primeiro tipo de aptidão, o autor considera que o sujeito se torna rapidamente fluente no processo comunicacional, através da utilização de linguagem simplificada que auxilia a interação quotidiana com a sociedade do país de acolhimento. Por sua vez, o desenvolvimento do nível de proficiência escolar é um processo mais gradual e complexo, pois exige o domínio de

termos técnicos, uso de vocabulário mais complexo, bem como o desenvolvimento da compreensão e da produção de conteúdos escolarmente valorizados.

Os dados recolhidos nas entrevistas refletem precisamente a discrepância entre os códigos comunicacionais estudados por Bernstein (1996), ao permitirem refletir sobre a forma como o meio em que o indivíduo está inserido vai influenciar o desenvolvimento do tipo de código linguístico. As famílias migrantes e refugiadas enfrentam dificuldades acrescidas decorrentes das diferenças socioculturais e dos conteúdos escolarmente valorizados, o que conseqüentemente, leva à aquisição inicial natural e inevitável do código restrito que pode colocar o aluno em desvantagem em relação aos estudantes nativos. Deste modo, podemos compreender que a escola enfrenta um papel complexo em relação à necessidade de gestão dos recursos linguísticos e culturais de origem, e, paralelamente estimular a aquisição de um código linguístico novo, sendo este desafio sublinhado várias vezes ao longo das entrevistas pelos encarregados de educação,

“Nós, quando viemos, como foi complicado por não sabermos a língua e por ser muito diferente da nossa, tivemos que estudar muito para conseguir aprender a falar... no início ficava triste porque os meus filhos tinham dificuldades e eu não conseguia ajudá-los em casa.” (Excerto da Entrevista EE2 – continente de origem Europa)

“(...) esforcei-me para aprender rápido, fui a aulas para adultos e estudava muito sozinho. Queria aprender rápido para poder ajudar a minha família e poder trabalhar.” (Excerto da Entrevista EE6 – continente de origem Ásia).

"Sim, no início como não falava bem o português tinha de pedir ajuda para perceber algumas informações." (Excerto da Entrevista EE8 – continente de origem Ásia)

A comunicação entre a Escola-Família é apontada pelas famílias como uma adversidade inicial. Os encarregados de educação que partilham o idioma português (EE5, EE6, EE7) partem com uma certa vantagem ao nível comunicacional, devido à proximidade do idioma, o que favorece a compreensão das novas dinâmicas institucionais.

Por outro lado, as famílias não lusófonas (EE1, EE2, EE3, EE4, EE8) destacaram barreiras linguísticas iniciais mais evidentes, o que naturalmente acarretou dificuldades adicionais no acompanhamento do percurso académico dos estudantes.

Apesar das dificuldades iniciais, é importante salientar que a maioria dos encarregados de educação avaliam positivamente a relação comunicacional estabelecida com a escola, pois consideram que existe esforço no sentido de tornar a informação clara, acessível.

“os professores e toda a gente são muito atentos, ajudam a tirar dúvidas ou medos que sentimos. Sinto que a nossa opinião é importante acham importante

saber a opinião dos pais para conhecer melhor os alunos." (Excerto da Entrevista EE2- continente de origem Ucrânia)

"a escola comunica bem sobre as notas e a evolução da minha filha." (Excerto da Entrevista EE4 - continente de origem América do Sul)

"a comunicação é boa. Existem reuniões e os professores estão sempre a querer ajudar para sentirmos bem aqui." (Excerto da Entrevista EE6 - continente de origem Ásia)

"Os professores estão sempre prontos a tirar dúvidas e ajudar no que for preciso. As plataformas na net também ajudam muito a estarmos sempre atentos às novidades." (Excerto da Entrevista EE7 – continente de origem América do Sul)

"(...) quando tenho alguma coisa que preocupa vou a escola falar, toda a gente tenta perceber o que passou para ajudar." (Excerto da Entrevista EE8 – continente de origem Ásia)

Contrariamente aos discursos que evidenciam experiências positivas na relação escola-família, alguns participantes referem vivências menos satisfatórias, sobretudo no que diz respeito à comunicação e ao acesso à informação escolar.

"Continuo a achar que não existem muitas formas da escola ajudar pessoas que chegam de outros sítios sem saber falar português." (Excerto da Entrevista EE1 – continente de origem Ásia)

"Às vezes é difícil porque com o trabalho muitas vezes não consigo ir a reuniões (...)" (Excerto da Entrevista EE3 – continente de origem África)

Estes testemunhos evidenciam a presença de barreiras estruturais e institucionais que condicionam a participação efetiva das famílias na vida escolar, uma vez que as famílias enfrentam simultaneamente a necessidade de reorganizar papéis, funções e responsabilidades na esfera da vida pessoal, familiar e laboral. Entre estas, destacam-se as dificuldades linguísticas, e a incompatibilidade entre horários laborais e escolares.

Neste sentido, a dificuldade de envolvimento não deve ser interpretada como falta de interesse ou desvalorização da educação, mas como resultado de condições objetivas que limitam as possibilidades de participação. Tal como referido por Bourdieu (1989), a relação das famílias com a escola é mediada pela posse desigual de recursos, nomeadamente capital cultural e capital social, que influenciam a capacidade de compreender, aceder e interagir com as normas e exigências institucionais. Adicionalmente, estes discursos revelam uma possível desadequação dos canais de comunicação escolar, que, embora pensados para facilitar a interação, podem, paradoxalmente, acentuar desigualdades ao não considerarem a diversidade de condições das famílias, nomeadamente no que respeita ao acesso digital e às competências

linguísticas. Assim, a escola, enquanto espaço central de integração, pode simultaneamente assumir um papel facilitador ou limitador da participação das famílias, dependendo da sua capacidade de adaptar práticas e estratégias comunicacionais às especificidades dos contextos migratórios. Apesar destas dificuldades, é importante salientar que os encarregados de educação mantêm expectativas elevadas relativamente ao percurso educativo dos filhos, o que reforça a ideia de que o afastamento observado resulta de constrangimentos estruturais e não de ausência de investimento parental.

Entre os discursos analisados, o caso do participante EE5 merece particular destaque, pois evidencia uma situação de maior vulnerabilidade no acesso à informação e na participação na vida escolar.

“Eles enviam muita informação para uma internet que eu não consigo ver, sinto que perco várias coisas que podem ser importantes para o desenvolvimento e sucesso dos meus filhos, mas não tenho como fazer melhor.” (Excerto da entrevista EE5 – continente de origem África)

Este testemunho do EE5 revela uma forma de exclusão que não decorre da ausência de interesse ou de envolvimento parental, mas sim de limitações estruturais associadas ao acesso e à literacia digital. A utilização predominante de plataformas digitais como meio de comunicação escola-família, embora seja considerada facilitadora, pode, paradoxalmente, constituir uma barreira adicional para famílias que não dispõem dos recursos necessários para aceder a esses canais. Importa ainda considerar que estas dificuldades se articulam com outros fatores, nomeadamente com exigências laborais e possíveis desigualdades de acesso a recursos tecnológicos, o que configura uma situação de desvantagem acumulada. Neste sentido, a experiência relatada por EE5 pode ser compreendida à luz de uma lógica de interseção de desigualdades, na qual diferentes dimensões, sociais, económicas e tecnológicas, se sobrepõem, limitando a participação efetiva na vida escolar. Neste caso, a dificuldade de acesso às plataformas digitais e à informação escolar traduz uma forma de exclusão que compromete o exercício de uma cidadania ativa no contexto educativo. Assim, a exclusão observada não é individual, mas estrutural, decorrente de práticas institucionais que não contemplam a diversidade de condições das famílias. Este caso, ainda que único, evidencia a necessidade de repensar os modelos de comunicação escola-família, de forma a garantir que sejam verdadeiramente inclusivos, acessíveis e sensíveis às diferentes realidades sociais, evitando a reprodução de desigualdades no acesso à informação e à participação educativa.

A análise que se segue indica que um dos desafios que mais condicionou o envolvimento parental no percurso académico dos filhos está relacionado com o nível de proficiência linguística na língua do país de acolhimento, bem como com a carência de literacia relativa ao funcionamento do sistema educativo português, na medida em que estas lacunas podem limitar a capacidade das famílias para compreender a dinâmica escolar. Este resultado é corroborado por estudos sobre famílias migrantes que enfrentam dificuldades para dominar o idioma do país de acolhimento, tendendo a evitar participar em momentos formais, como reuniões escolares, não por falta de interesse, mas por receio ou insegurança na comunicação (Martin, Horgan & Looney, 2025). Esta realidade encontra expressão nos testemunhos de EE1, EE2, EE6 e EE8,

“O início era muito complicado porque não falava nada a língua (...) não conseguia falar com os professores e não me sentia bem com isso.” (EE1)

“No início (...) ficava triste porque os meus filhos tinham dificuldades e eu não conseguia ajudá-los em casa.” (Excerto da entrevista EE2)

“A língua foi o maior desafio (...) queria aprender rápido para poder ajudar a minha família.” (Excerto da entrevista EE6)

“(...) no início (...) tinha de pedir ajuda para perceber algumas informações.” (Excerto da entrevista EE8)

Estes discursos evidenciam que a barreira linguística não afeta apenas a comunicação direta com a escola, mas também o acompanhamento pedagógico no contexto familiar, o que gera sentimentos de frustração, impotência e exclusão. Neste sentido, a língua assume-se como um elemento central no processo de aculturação, condicionando o acesso à informação, a participação ativa e o estabelecimento de relações de proximidade com a instituição escolar. À luz do nosso enquadramento teórico, entendemos que estas dificuldades podem influenciar o modo como as famílias se posicionam face à sociedade de acolhimento, podendo, em alguns casos, conduzir a estratégias mais próximas da retração ou de menor envolvimento, não por opção, mas por limitação de recursos.

Simultaneamente, os testemunhos evidenciam uma forte agência por parte dos encarregados de educação, nomeadamente através do esforço ativo de aprendizagem da língua, como forma de ultrapassar barreiras e reforçar o apoio aos filhos. Este aspeto reforça a importância do papel da escola enquanto mediadora no processo de integração, devendo promover práticas comunicacionais acessíveis e inclusivas, capazes de reduzir assimetrias e facilitar a participação das famílias migrantes, contribuindo para um envolvimento mais equitativo na vida escolar.

Para além das dificuldades objetivas, os discursos sugerem a presença de uma dimensão emocional relevante. Expressões como “não me sentia bem com isso” (EE1) ou “não conseguia ajudá-los em casa” (EE2) podem indiciar sentimentos de frustração e inadequação face às expectativas associadas ao papel parental no acompanhamento escolar. Estes sentimentos não devem ser interpretados como falhas individuais, mas antes como resultado da internalização de normas institucionais que atribuem à família um papel ativo no percurso académico dos filhos, sem que sejam garantidas condições equitativas para o seu cumprimento. Estas narrativas encontram eco nas perceções dos professores, demonstrando uma consciencialização por exemplo em P4 quanto à língua ser um motivo de timidez e de menor participação pelos encarregados de educação,

"Em alguns casos específicos os pais não estão presentes na vida escolar dos filhos. Na maioria das vezes até acho que não seja falta de interesse, mas sim falta de disponibilidade pelo trabalho ou até mesmo vergonha de não conseguir falar bem." (Excerto da Entrevista P4)

Neste sentido, à luz de Bourdieu (1989), pode considerar-se que a escola, enquanto espaço de legitimação de determinados capitais culturais, contribui para a produção de formas subtis de violência simbólica, na medida em que famílias com menor domínio linguístico ou menor familiaridade com o sistema educativo tendem a sentir-se desajustadas ou insuficientes no desempenho do seu papel.

Acrescem ainda os desafios sentidos pelos encarregados de educação relativamente às diferenças culturais e à ausência de saberes para navegar no sistema burocrático português,

"Foi muito difícil tratar dos documentos, conseguir casa e ter a nossa vida normal de volta. As culturas e os valores muito diferentes da nossa, e isso foi difícil de perceber no início." (Excerto da Entrevista EE1)

"(...) no início para mim foi difícil perceber as regras e as avaliações." (Excerto da Entrevista EE3)

"(...) a forma de avaliação é bem diferente. Aqui o aluno também tem mais professores, no começo foi um pouco estranho de perceber essa diferença." (Excerto da Entrevista EE7)

Esta interpretação encontra eco na literatura recente sobre contextos educativos marcados pela diversidade migratória, que evidencia a existência de (des)ajustamentos entre as práticas institucionais e as realidades das famílias, contribuindo para experiências de afastamento, insegurança e retraimento na relação com a escola (Sacramento, Challinor e Silva, 2023). Assim, os sentimentos identificados nos discursos podem ser compreendidos como expressão de uma tensão entre o desejo de envolvimento parental e

as limitações impostas por estruturas institucionais que nem sempre se adaptam à diversidade sociocultural presente.

Em suma, apesar de serem evidentes os esforços para tornar a escola um espaço inclusivo, os resultados dos desafios elencados evidenciam a necessidade de uma abordagem estruturada e sistemática na promoção da inclusão de crianças migrantes e refugiadas, sendo, para tal, necessário fortalecer a relação entre escola, famílias e comunidade, em prol de um ambiente mais acolhedor e equitativo.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva pressupõe uma abordagem holística, capaz de repensar o modelo de ensino monocultural, em que a diferença seja reconhecida como uma mais-valia e oportunidade de crescimento. Para alcançar o propósito, torna-se necessário colocar em prática um conjunto de estratégias.

A teoria ecológica do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (1979), permite desenvolver uma intervenção vantajosa para os alunos e famílias migrantes, centrada nos múltiplos sistemas que afetam as suas vidas. Através de um trabalho multidisciplinar é possível equacionar a individualidade de cada aluno e criar medidas adequadas ao seu desenvolvimento académico, emocional e social.

Paralelamente, o modelo estratégico proposto pela DGE (2024), representa também um importante referencial estratégico para auxiliar a atuação das escolas, na medida em que reconhece a necessidade de uma resposta contínua estruturada em várias etapas de acolhimento, diagnóstico, definição do percurso pedagógico e acompanhamento. Aqui importa referir que os dados recolhidos sugerem que a operacionalização do modelo é afetada por instrumentos de trabalho desatualizados, lacunas de formação especializada sobre o fenómeno e dificuldade de articulação entre os diversos agentes educativos.

Para responder positivamente ao desafio central de garantir que o espaço escolar seja verdadeiramente inclusivo e agregador, torna-se indispensável colocar em prática um plano estratégico estruturado e contínuo, para que cada criança ou jovem, independentemente da sua origem, tenha a oportunidade de explorar o seu potencial num ambiente de equidade, respeito. A escola inclusiva está associada a uma prática pedagógica humanista que contrarie estruturas de poder opressivas, exigindo, para tal, a desconstrução de práticas discriminatórias, estereótipos e desigualdades que possam limitar o desenvolvimento dos alunos. Esta perspetiva converge com a teoria de Aiello et al. (2025), que exploram a ideia da necessidade de criar ambientes de aprendizagem interativos, e os resultados apresentados pelos autores indicam a necessidade de criar

condições que garantam a preservação da identidade cultural de origem, bem como a centralidade do papel parental e comunitário no sucesso da integração dos alunos.

No contexto contemporâneo moldado por um ambiente multicultural, torna-se fundamental desenvolver competências específicas que motivem a interação respeitosa entre indivíduos de culturas distintas, com o objetivo de educar sobre temas como a diversidade étnica e cultural. O modo como é vivida a experiência migratória depende diretamente do estabelecimento de relações positivas entre grupos, na medida em que a criação de laços sociais ou comunitários contribui de forma vital para o sentimento de pertença, mas também proporciona o acesso a recursos psicológicos, sociais e económicos para o sucesso na adaptação (Brance et al. 2024). Os resultados obtidos confirmam a literatura, pois as narrativas sugerem que uma forma de minimizar os desafios da migração deve ser através da manutenção da identidade de origem, ao mesmo tempo que a maioria reconhece a importância do envolvimento com a comunidade anfitriã para uma transição de vida bem-sucedida.

A escola, enquanto instituição central na vida das crianças e das famílias migrantes, tem uma responsabilidade única no decorrer deste processo, ao garantir a criação de políticas educativas, sociais e emocionais que além das adaptações curriculares, potenciem redes sociais e comunitárias de apoio que garantam a inclusão plena dos indivíduos migrantes e refugiados ao país de acolhimento.

Conclusão

Face à conjuntura atual marcada pela heterogeneidade e diversidade culturais, sociais e linguísticas nas escolas, torna-se fundamental refletir sobre a forma como o sistema educativo responde a estas novas realidades e desafios. A escola deve ser um local de compreensão e acolhimento, onde todos os indivíduos detenham o direito de expressar livremente a sua individualidade, moldada por experiências e vivências diversas. Assim, o espaço escolar deve procurar estimular o respeito por diferentes culturas ou tradições, promovendo o encontro de cada um dentro, das diferenças existentes. Ao acreditar nesta máxima, o presente estudo, procurou dar voz a professores, técnicos especializados e encarregados de educação, de modo a compreender experiências vividas no contexto educativo, bem como identificar práticas, dificuldades e estratégias desenvolvidas no quotidiano escolar para promover a inclusão.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes e técnicos especializados revelaram a consciencialização sobre o impacto da formulação de representações sociais negativas no sentimento de pertença em relação à nova sociedade. Os resultados encontrados estão de acordo com a literatura, demonstrando claramente que, quanto maior a percepção de discriminação sentida por crianças, jovens e famílias de origem migrante, menor é o nível de bem-estar socioemocional. Embora professores e técnicos demonstrem abertura genuína à diversidade e consciência do seu papel na integração dos alunos, existem várias barreiras que comprometem o cumprimento da missão da escola como um espaço inclusivo. Fatores como turmas numerosas, formação intercultural insuficiente e instrumentos de avaliação desatualizados condicionam significativamente a eficácia das práticas educativas, limitando a capacidade de atender às necessidades individuais dos alunos e de promover um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Já no que diz respeito aos testemunhos dos encarregados de educação, foi possível perceber que a experiência de integração pode ser vivida de forma profundamente desigual. O grupo maioritário dos participantes revelou preferência por estratégias de integração, confirmando o padrão de vários estudos internacionais, onde existe equilíbrio entre a herança cultural das famílias e os novos valores, tradições e hábitos da sociedade de acolhimento. Assim, as famílias relataram experiências positivas de inclusão no novo sistema de ensino e o estabelecimento de uma comunicação eficaz com as escolas, que promove o acompanhamento do percurso escolar do educando. No sentido oposto, o grupo minoritário relatou adotar estratégias de separação, mantendo maior ligação à

cultura, às tradições e aos hábitos de origem. Foram descritos episódios de discriminação e preconceito, o que evidencia que as representações sociais continuam a condicionar as oportunidades de participação ativa na sociedade. Estes resultados reforçam a importância acrescida da adoção de políticas educativas de combate à discriminação e ao preconceito étnico em contexto escolar, através de medidas-chave que promovam o respeito à diversidade e a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Limitações

Importa referir que a amostra dos três grupos entrevistados (docentes, técnicos e encarregados de educação), apesar de ser diversificada é condicionada pelo número de participantes reduzido, o que implica prudência na generalização dos resultados a uma faixa populacional mais alargada. Os dados recolhidos na “Escola Estrela” são caracterizados por dinâmicas próprias e singulares, o que é incompatível com a generalização de resultados a todas as instituições escolares.

Por fim, o carácter transversal do estudo representa uma limitação, dado que fatores contextuais e individuais podem influenciar a perceção momentânea dos participantes relativamente ao fenómeno em análise, impossibilitando o acompanhamento de eventuais alterações ao longo do tempo.

Por outro lado, reconhece-se que a integração da perspetiva dos educandos (alunos) poderia ter enriquecido a triangulação de dados, nomeadamente, no acesso aos significados que os próprios atores atribuem à sua experiência de migração e aculturação na sociedade de acolhimento e no seio escolar.

Potencialidades

A interligação entre as perspetivas de três grupos distintos que moldam o espaço escolar permitiu desenvolver uma visão mais abrangente sobre como é percecionada a integração escolar de crianças e jovens refugiadas, permitindo compreender e analisar pontos comuns e divergentes nas experiências relatadas.

A participação das famílias no estudo também foi uma mais-valia, na medida em que permitiu dar voz a grupos que, tendencialmente, são menos estudados. Os resultados obtidos possibilitaram ainda equacionar pistas para a melhoria das práticas e estratégias de acolhimento, através a identificação de barreiras académicas, sociais e culturais.

Pistas para investigação futura

Para investigações futuras, considera-se pertinente desenvolver estudos comparativos entre agrupamentos distintos, de modo a compreender a forma como contexto territorial e os recursos disponíveis influenciam a qualidade dos processos de integração.

Os testemunhos dos alunos migrantes e refugiados também seriam um indicador importante a considerar, na medida em que a percepção de quem está no centro do processo educativo pode oferecer contributos valiosos para compreender as experiências, necessidades e adversidades no decorrer da integração.

Revela-se igualmente interessante a possibilidade de desenvolver estudos que acompanhem os percursos de integração dos alunos ao longo de vários anos letivos, permitindo compreender, de forma contínua e estruturada, como as estratégias de aculturação se modificam e evoluem, determinando o impacto que têm no bem-estar e no sucesso académico.

Para alcançar a missão central de uma escola justa, democrática e transformadora, torna-se imprescindível desenvolver investigação científica ética, rigorosa e detalhada, capaz de aprofundar a compreensão das realidades educativas, promovendo a inclusão de todos os estudantes.

Bibliografia

- Abrantes, P. (2021). Educação Inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), pp. 25-41.
<https://doi.org/10.21814/rpe.18677>
- Agência para a Migração e Asilo. (2024). *Relatório intercalar: Recuperação de processos pendentes na AIMA - População estrangeira em Portugal*. Direção de Planeamento, Estudos e Estatística (DPEE).
<https://aima.gov.pt/media/pages/documents/4a518251d7-1744128191/relatorio-intercalar-recuperacao-de-processos-pendentes-na-aima-populacao-estrangeira-em-portugal.pdf>
- Aiello, E., Chiappelli, T., di Grigoli, A., Mancaniello, M. R., Mara, L. C., & Sordé Martí, T. (2025). School success for migrant and refugee children: A systematic literature review. *SAGE Open*, 15(2), pp.1-19.
<https://doi.org/10.1177/21582440251330126>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*, 6(1), pp. 7-16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Albino, S. (2021). O Português Língua Não Materna no currículo nacional: Trajetória de uma política educativa. *Indagatio Didactica*, vol. 13 (2), pp. 77-93.
<https://doi.org/10.34624/id.v13i3.25512>
- Alves, I., Campos Pinto, P. & Pinto, T.J., (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects* (49), pp. 281–296.
<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Anes, M. F. M., & Bracons, H. (2024). Acolhimento e integração de crianças migrantes em contexto escolar: um estudo no agrupamento de escolas de Benavente. *Ehquidad: Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal* (22), pp. 255-282.
<https://doi.org/10.15257/ehquidad.2024.0019>
- Antoniadou, E., Palaiologou, N., & Karanikola, Z. (2022). Teaching refugee children: Challenges teachers face. *Nastava i vaspitanje*, 71(3), pp. 311-328.
<https://doi.org/10.5937/nasvas2203311A>
- Antony-Newman, M. (2019). Parental involvement of immigrant parents: A meta-synthesis. *Educational Review*, 71(3), pp. 362-381.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1423278>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Taylor & Francis.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2010). *A Construção Social da Realidade*. Dinalivro.

- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), pp. 5–34.
<https://doi.org/10.1080/026999497378467>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International journal of intercultural relations*, 29(6), pp. 697-712.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Bilbao, M., Guglielmetti-Serrano, F., Mera-Lemp, M. J., Pizarro, J. J., Fernandez, D., & Martínez-Zelaya, G. (2025). Parental involvement of immigrant parents in early educational centers and its relationship with intercultural sensitivity. *Frontiers in Psychology*, 16, pp. 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1568532>
- Bilecen, B. (2024). Linguistic capital and social inequalities: Experiences of international Chinese students in Germany. *Population, Space and Place*, 30(1), pp. 1-13. Doi: [10.1002/psp.2725](https://doi.org/10.1002/psp.2725)
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.
- Boléo, A. (2023). Oralidade no ensino de Português Língua Não Materna. *Palavras Revista da Associação de Professores de Português* (60-61), pp. 81-98. Doi: [10.61248/palavras.vi60-61.171](https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.171)
- Bourdieu, P. (1989). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *Educação em Revista*, (10), pp. 05-15.
<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n10/n10a03.pdf>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2008). *A Reprodução Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Editora Vozes
- Brance, K., Chatzimpyros, V., & Bentall, R. P. (2024). Social identity, mental health and the experience of migration. *British Journal of Social Psychology*, 63(4), pp. 1681–1700. <https://doi.org/10.1111/bjso.12745>
- Bronfenbrenner, U. (1979). A future perspective. In U. Bronfenbrenner, (Ed.), *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications. pp. 50 - 66.
- Cerna, L. (2019), “Refugee education: Integration models and practices in OECD countries”, *OECD Education Working Papers*, No. 203, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>.
- Chopra, V., Dryden-Peterson, S., Talhouk, J., & Geha, C. (2024). Bridging the gap between imagined and plausible futures for refugees: What students wish their teachers knew. *AERA Open*, 10, pp. 1-16
<https://doi.org/10.1177/23328584241230062>
- Coelho, J. V. (2017). Gatekeeping em empresas multinacionais portuguesas: sobre o uso de narrativas na análise de experiências de acesso constrangido. In: *6th IberoAmericano em Investigação qualitativa*.
[10.13140/RG.2.2.24143.84640](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24143.84640)

- Conselho Nacional de Educação. (2024). *Estado da Educação 2024* https://www.cnedu.pt/content/EE_2024/01_EE2024_Integral_copy.pdf
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA / Direção Geral da Educação <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Almedina.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.^a ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Channel View Publications Ltd
- Diogo, E., & Melo, R. (2022). *Políticas e Práticas–Inspiradoras e inovadoras com imigrantes*. Edições Esgotadas
- Direção-Geral da Educação. (2024). Inclusão de alunos migrantes em meio educativo https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao_d_e_alunos_migrantes_em_meio_educativo.pdf
- Dryden-Peterson, S. (2024). Refugee education: Aligning access, learning & opportunity. *Daedalus the Journal of the American Academy of Arts & Sciences* 153(4), pp. 79-95. https://doi.org/10.1162/daed_a_02105
- Elias, A., & Mansouri, F. (2023). Towards a critical transformative approach to inclusive intercultural education. *Journal of multicultural discourses*, 18(1), pp. 4-21. [10.1080/17447143.2023.2211568](https://doi.org/10.1080/17447143.2023.2211568)
- Faria, F. A. (2023). Passando a fronteira em tempos conturbados. Refugiados espanhóis em Portugal no decorrer da década de 1930. *História: Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto*, 13(1), pp. 54-74. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/13040>
- Foulidi, X., & Papakitsos, E. C. (2022). The parental involvement in a multicultural educational context. *Journal of Research Initiatives*, 6(1) pp. 1-9. <https://digitalcommons.uncfsu.edu/jri/vol6/iss1/8>
- García, M. U., Apaolaza-Llorente, D., Saez, I. A., & Mondragón, N. I. (2024). Educational inclusion for migrants and refugees through language learning: difficulties, challenges and ways forward. *Brazilian Journal of Development*, 10(1), pp. 1646–1659. <https://doi.org/10.34117/bjdv10n1-105>
- Goffman, E. (1988). *Estigma. Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. (4.^a ed.). LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora

- Góis, P., & Marques, J. (2023). Migrant associations, other social networks of Portuguese Diaspora, and the modern political engagement of non-resident citizens. *European Political Science*, 22(1), pp. 10-27. <https://doi.org/10.1057/s41304-022-00412-7>
- Góis, P. (2020). Nós e os outros: as migrações no Portugal contemporâneo. *Língua-lugar: Literatura, História, Estudos Culturais*, 1(2), pp. 24-41. <https://doi.org/10.34913/journals/lingualugar.2020.e417>
- González-Falcón, I., Arroyo-González, M. J., Berzosa-Ramos, I., & Dusi, P. (2022). I do the best I can: The role of immigrant parents in their children's educational inclusion. *Frontiers in Education* (7), pp. 1-15. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1006026>
- Graves, T. D. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *Southwestern journal of anthropology*, 23(4), pp. 337-350. <https://www.jstor.org/stable/3629450>
- Hasnain, A., Hajek, J., & Borschmann, R. (2023). Impact of cultural and linguistic maintenance on mental health outcomes in migrant adolescents: Protocol for a scoping review. *JMIR Research Protocols*, 12(1), pp. 1-7. <https://doi.org/10.2196/40143>.
- Hodes, M., & Vostanis, P. (2019). Practitioner review: Mental health problems of refugee children and adolescents and their management. *Journal of child psychology and psychiatry*, 60(7), pp. 716-731. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13002>
- Ijadi-Maghsoodi, R., Meza, J. I., Bravo, L., Lee, K., & Kataoka, S. (2024). Reimagining social and emotional supports in schools for immigrant students: A contextual and structural approach. *Academic Pediatrics*, 24(5), pp. 32-41. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2023.11.007>
- Iskakova, B.S. & Kosaretsky, S.G. (2025). Teachers' attitudes and expectations as factors in the academic achievement of students with a migrant background: a review of international studies. *Psychological Science and Education*, 30(4), pp. 44-55. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300403>
- Jacquez, F., Vaughn, L. M. & Hardy-Besaw (2024). Immigrant perspectives of social connection in a nontraditional migration area. *Healthcare*, 12(6), 686, pp. 1-19. <https://doi.org/10.3390/healthcare12060686>
- Jasemi, A., & Gottardo, A. (2023). Second language acquisition and acculturation: Similarities and differences between immigrants and refugees. *Frontiers in Communication*, pp. 1-13. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1159026>
- Juang, L. P., & Syed, M. (2019). The evolution of acculturation and development models for understanding immigrant children and youth adjustment. *Child Development Perspectives*, 13(4), pp. 241-246. <https://doi.org/10.1111/cdep.12346>

- Kilpi-Jakonen, E., & Kwon, H. W. (2023). The behavioral and mental health benefits of speaking the heritage language within immigrant families: The moderating role of family relations. *Journal of Youth and Adolescence*, 52, pp. 2158–2181. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01807-5>
- Kunst, J. R., & Mesoudi, A. (2025). Decoding the dynamics of cultural change: A cultural evolution approach to the psychology of acculturation. *Personality and Social Psychology Review*, 29(2), pp. 111-144. <https://doi.org/10.1177/10888683241258406>
- Lembke, E. J., Linderkamp, F., & Casale, G. (2024). Trauma-sensitive school concepts for students with a refugee background: A review of international studies. *Frontiers in psychology*, 15, pp. 1-23. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1321373>
- Maalouf A. (2023) *As Identidades Assassinas*. Marcador
- Maniatis, P. (2025). Understanding School Bullying Of Students With Migrant And Refugee Backgrounds in Greek Primary Education: Teachers' Perspectives. *European Journal of Education Studies*, 12(11), pp. 738-755. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v12i11.6323>.
- Martin, S., Horgan, D., & Looney, E. (2025). Migrant parents' school involvement: extent, barriers and opportunities. *Educational Research*, 67(3), pp. 385-405. <https://doi.org/10.1080/00131881.2025.2529240>
- Meirieu, P. (2020). Il n'y a d'école démocratique qu'inclusive. *Rhizome*, 78(4), p. 3. <https://doi.org/10.3917/rhiz.078.0003>
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (4th ed.). Jossey-Bass.
- Mera-Lemp, M. J., Pizarro, J. J., & Guglielmetti-Serrano, F. (2025). Bridging cultures: the role of school's cultural diversity climate and cultural sensitivity in immigrant parents' school involvement. *Frontiers in Psychology*, 16, pp. 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1561863>
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), pp. 193-210. <http://www.jstor.org/stable/4609267>
- McDiarmid, S., Durbeej, N., Sarkadi, A., & Osman, F. (2022). Schools' and teachers' roles and challenges in supporting the mental wellbeing of refugee youths: a qualitative study with Swedish teachers. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 17(1), pp. 1-15. <https://doi.org/10.1080/17482631.2021.2007568>
- Ministério da Educação, Ciência e Inovação. (2025). *Nota informativa: Mediadores linguísticos e culturais*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/mediadores_linguisticos_e_culturais.pdf

- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3.^a ed.). SAGE Publications
- Moscovici, S. (2007). Representações sociais. Investigações em psicologia social. (5^a ed). Editora Vozes
- Motti-Stefanidi, F. (2018). Resilience among immigrant youth: The role of culture, development and acculturation. *Developmental Review*, 50, pp. 99- 109.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.04.002>
- Motti-Stefanidi, F. (2023). Acculturation and resilience of immigrant-origin youth: Do their school experiences reflect nonimmigrants “native supremacy”? *Development and Psychopathology*, 35(5), pp. 2155-2167.
<https://doi.org/10.1017/S0954579423000895>
- Müller, L. M., Howard, K., Wilson, E., Gibson, J., & Katsos, N. (2020). Bilingualism in the family and child well-being: A scoping review. *International Journal of Bilingualism*, 24(5-6), pp. 1049-1070.
<https://doi.org/10.1177/1367006920920939>
- Neto, F. (1993). Os Jovens e o Fenómeno Migratório: Coesão Nacional e a Projecção de Portugal no Mundo. *Nação e Defesa Revista de Assuntos Políticos, económicos, científicos e Militares* (65), pp. 36-60.
<https://revistas.rcaap.pt/nacao/article/view/44754/30441>
- Oliveira, C. R. (2023). Indicadores de integração de imigrantes. Relatório Estatístico Anual (Imigração em Números). Observatório das Migrações.
https://numeros.justica.gov.pt/sites/default/files/2026-03/Indicadores_de_Integração_de_Imigrante_2023.pdf
- Oliveira, E. (2023) A Convenção de Genebra de 1951 e a limitada definição de refugiado/a – alteração do estatuto ou criação de vias complementares de proteção? *NOVA Asylum Policy Lab, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa*.
<https://novaasylumpolicylab.com/2023/07/28/a-convencao-de-genebra-de-1951-e-a-limitada-definicao-de-refugiado-a-alteracao-do-estatuto-ou-criacao-de-vias-complementares-de-protecao/>.
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G., & Kunz, A. (2021, April). Satisfaction with the collaboration between families and schools—the parents’ view. *Journal Frontiers in Education* (6), pp. 1-13.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.646878>
- Park, S. (2025). Breaking barriers to immigrant parental engagement: A systematic review and policy implications. *Policy Futures in Education*, 24(3), pp. 401-419.
<https://doi.org/10.1177/1478210325138194>
- Pimenta, S., & Ribeiro, F. (2023). Migrantes E Refugiados Que Dão À Costa Nas Notícias. Um Estudo a Partir Dos Média Ibero-Americanos. *Biblos: Revista da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra*, (9), pp. 469-499.
https://doi.org/10.14195/0870-4112_3-9_20

- Pimentel, I. & Ribeiro, C. (2024). Educação intercultural em Portugal: entre as normativas e as traduções. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (28), pp. 1-23. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2024.16365>
- Pires, R. P., Pereira, C., Azevedo, J., Vidigal, I., & Veiga, C. M. (2020). A emigração portuguesa no século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (94), pp. 9-38. <https://doi.org/10.7458/SPP20209419573>
- Popescu, M., & Libal, K. (2018). Social work with Migrants and Refugees: Challenges, Best Practices, and Future Directions. *Advances in Social Work*, 18(3), pp. i-x. <https://doi.org/10.18060/22600>
- Ramos, M. C. P. (2020). Mobilidade humana internacional, políticas migratórias e direitos humanos: avanços e recuos. *Revista de Políticas Públicas*, 24(1), pp. 405-421. <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v24n1p405-421>
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American anthropologist*, 38(1), pp. 149-152. <https://doi.org/10.1525/aa.1936.38.1.02a00330>
- Sacramento, O., Challinor, E., & Silva, P. G. (2023). The challenges of education in contexts of increasing migratory diversity:(mis) adjustments, adaptative practices and creativity in Portuguese schools. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 31(69), pp. 73-89. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006906>
- Santos, N., Sousa, L., & Vieira, C. (2020). A Chegada de Refugiados a Portugal em 2015: Olhares nas Redes Sociais em Media Portugueses Face à “Crise”. *E-Revista de Estudos Interculturais do CEI-ISCAP*, (8), pp. 1-21. <http://hdl.handle.net/10400.2/13975>
- Seabra, T., Cândido, A. F., & Tavares, I. (2023). *Atlas dos alunos com origem imigrante: quem são e onde estão nos ensinos básico e secundário em Portugal*. Observatório das desigualdades, CIES-Iscte. doi: [10.15847/CIESODAtlasAlunosOrigemImigrante](https://doi.org/10.15847/CIESODAtlasAlunosOrigemImigrante)
- Segura, J., Albino, S., & Caels, F. (2025). *Teste de posicionamento em PLN: 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Ministério da Educação, Ciência e Inovação / Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/teste_posicionamento_plnm_1-2ceb_sem_solucoes.pdf
- Smidi, M., & Da Silva Gonçalves, J. (2023). Representações Sociais De Professores Sobre Alunos Imigrantes. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 27(55), pp. 1-30. <https://doi.org/10.26694/rles.v27i55.3592>
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2024). Globalization, immigrant-origin students & the quest for educational equity. *Dædalus the Journal of the American Academy of Arts & Sciences*, 153(4), pp. 21-42. https://doi.org/10.1162/daed_a_02102

- Suárez-Orozco, C., Motti-Stefanidi, F., Marks, A., & Katsiaficas, D. (2018). An integrative risk and resilience model for understanding the adaptation of immigrant-origin children and youth. *American Psychologist*, 73(6), pp. 781-796. <https://doi.org/10.1037/amp0000265>
- Titzmann, P. F., & Lee, R. M. (2022). New temporal concepts of acculturation in immigrant youth. *Child Development Perspectives*, 16(3), pp. 165-172. <https://doi.org/10.1111/cdep.12458>
- Tsehay, S. M. (2023). International Migration: Definition, Causes and Effects. *Genealogy* (7), pp. 1-10. <https://doi.org/10.3390/genealogy7030061>
- Vertovec, S. (2022). *Superdiversity: Migration and social complexity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203503577>
- Ward, C., & Szabó, Á. (2019). Affect, behavior, cognition, and development. In D. Matsumoto & H. C. Hwang (Eds.), *The handbook of culture and psychology* (2nd ed., pp. 640–692). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190679743.003.0020>
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications

Legislação Consultada

- Despacho Normativo n.º 4/2022, de 16 de fevereiro. *Diário da República*, 2.ª série (33), <https://files.dre.pt/2s/2022/02/033000000/0005300054.pdf>

Outras Fontes

- Decreto-Lei n.º 121/2008, do Ministério das Finanças e da Administração (2008) *Diário da República*, I Série, 133/2008. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/121-2008-453384>
- Direção-Geral da Educação. (2024). *Português língua não materna (PLNM)*. <https://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>

Anexos

Anexo A - Informação Ao Participante E Consentimento Informado

Título do Estudo: Integração Escolar de Crianças e Jovens Refugiadas e Migrantes no Sistema de Ensino

Investigadora responsável: Beatriz Alves com a orientação académica da Professora Sandra Mendes

Este estudo foi aprovado pela Comissão de Ética do Instituto Superior de Serviço Social do Porto com o número de aprovação 69_2025

Objetivo do estudo: Este estudo visa compreender os desafios na integração de crianças e jovens migrantes e/ou refugiadas nas escolas.

Como será a participação: Será convidado(a) a participar numa entrevista semiestruturada, na qual poderá partilhar as suas experiências, desafios e estratégias relacionados com a integração escolar de crianças e jovens migrantes e/ou refugiadas. A entrevista será realizada no horário e local da sua conveniência, com duração aproximada entre 30 a 45 minutos, sendo os dados gravados em áudio, mediante o seu consentimento prévio, e posteriormente transcritos para análise.

Participação voluntária e livre: A sua participação é totalmente voluntária. Poderá optar por não responder a algumas perguntas ou cessar a sua participação em qualquer momento, sem necessidade de justificar a decisão e sem qualquer consequência. Dispõe de um tempo para refletir acerca da sua vontade em participar neste estudo. Retomaremos contacto para obter a sua resposta dentro de 15 dias.

Confidencialidade e proteção dos dados pessoais: Todas as informações obtidas serão tratadas com total confidencialidade e armazenadas de forma anónima. As suas respostas serão codificadas para proteger a sua identidade e apenas a equipa de investigação terá acesso aos dados, que serão guardados em sistemas seguros. As informações recolhidas serão utilizadas exclusivamente para os objetivos deste estudo e não serão partilhadas fora do projeto.

Riscos e benefícios: A participação neste estudo não envolve riscos significativos, sendo uma oportunidade para contribuir com o seu conhecimento e experiência profissional. O estudo pretende compreender os obstáculos e dificuldades presentes no tecido escolar relativamente à integração de crianças e jovens migrantes e/ou refugiados, sendo que os resultados poderão promover uma compreensão mais profunda das dinâmicas de inclusão e das necessidades específicas deste grupo, contribuindo, por exemplo, para melhores práticas pedagógicas e medidas que promovam a inclusão dos alunos. A pesquisa também oferece dados inovadores e valiosos, promovendo a continuidade do estudo de um tema ainda pouco desenvolvido.

Contacto para mais informações: Caso tenha dúvidas ou deseje mais informações sobre o estudo, pode contactar a investigadora responsável, Beatriz Freitas Alves, através do email 230123016@issp.pt.

Agradecimento:

Agradecemos a sua colaboração e interesse em participar neste estudo. A sua perspectiva é fundamental para entender melhor a integração escolar de crianças ou jovens migrantes e/ou refugiadas.

Por favor, leia esta informação com atenção e sinta-se à vontade para esclarecer quaisquer dúvidas antes de decidir participar.

Termo de Consentimento Informado

O presente estudo surge no âmbito da Dissertação do Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, tendo como tema central a “Integração Escolar de Crianças ou Jovens Migrantes e/ou Refugiadas no Sistema de Ensino Português”, de forma a compreender os desafios enfrentados para assegurar o processo de integração destes alunos.

Para a realização da investigação solicitamos a sua colaboração através da resposta a um conjunto de perguntas sob forma de entrevista semiestruturada, sendo agendadas atempadamente uma data, hora e local. Dada a natureza da mesma, pedimos a sua autorização proceder à gravação de forma auxiliar a futura análise e tratamento de dados recolhidos. Garantimos o anonimato e confidencialidade da entrevista, através da codificação de nomes para assegurar a proteção de qualquer dado partilhado. Importa ainda reforçar a ideia de que o participante tem o direito de não responder às questões ou desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer prejuízo.

Obrigada pela sua colaboração!

A responsável pela Investigação,
Beatriz Freitas Alves

Declaro ter compreendido e sido informado acerca dos objetivos e autorizo a gravação de som exclusivamente para efeitos do estudo em causa.

Data

____/____/____

Assinatura do participante

Anexo B - Guião de Entrevista Corpo docente

I. Questões sociodemográficas

- 1.1. **Código:**
- 1.2. **Idade:**
- 1.3. **Sexo:**
- 1.4. **Habilitações académicas:**

II. Questões sobre as representações sobre alunos

- 2.1. De que forma as perceções iniciais ou expectativas podem influenciar a adaptação e sucesso académico dos alunos migrantes ou refugiados?
- 2.2. No contexto de sala de aula são observadas situações de exclusão, preconceito ou bullying?

III. Questões sobre a integração crianças e jovens migrantes/refugiadas.

- 3.1. Na sua opinião, qual é o papel do professor na integração de crianças e jovens migrantes ou refugiadas? De que forma este papel contribui para a integração académica, cultural e social?
- 3.2. Sente que ao longo da sua formação foi preparado para intervir em contextos relacionados com a integração de alunos migrantes?
- 3.3. Quais são as estratégias ou metodologias aplicadas para facilitar a aprendizagem e integração? Já adaptou conteúdos ou atividades pedagógicas para responder às necessidades específicas dos alunos migrantes?
- 3.4. Na sua perspetiva, a diversidade cultural contribui para a dinamização do ambiente escolar e para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem?
- 3.5. A cultura de origem da criança é integrada nas abordagens de ensino ou pretende se uma rutura total com o reportório cultural anterior da criança?

IV. Questões sobre obstáculos e limitações encontrados na adaptação e integração

- 4.1. Quais considera ser os principais desafios na gestão da integração dos alunos migrantes e refugiados?
- 4.2. A escola oferece formação para os professores lidarem com alunos migrantes e/ou refugiados?
- 4.3. São sentidas dificuldades na criação de relação e envolvimento entre escola e família?
- 4.4. Que recursos ou formações considera que seriam importantes para melhorar a integração dos alunos migrantes e refugiados?
- 4.5. Na sua opinião, quais seriam as mudanças ou iniciativas necessárias, tanto na escola como na comunidade, para melhorar o processo de integração?
- 4.6. Gostaria de partilhar mais alguma experiência sobre o tema ou retirar alguma dúvida?

Anexo C- Guião de Entrevista Equipa Técnica Especializada

I. Informações sociodemográficas

1.1.Código:

1.2.Idade:

1.3.Sexo:

1.4.Habilitação académica:

1.5. Qual é a sua área de formação? Enquanto membro da equipa técnica, quais são as funções que desempenha?

1.6. Atualmente, acompanha algum aluno ou família migrante e/ou refugiada? Se sim, quantos alunos/famílias?

II. Questões sobre as representações sobre alunos

2.1. Considera que existem preconceitos ou estereótipos presentes no ambiente escolar que condicionem a integração dos alunos migrantes e refugiados?

2.2. De que forma a equipa atua perante situações de conflito ou discriminação?

III. Questões sobre a integração de crianças e jovens migrantes/refugiadas.

3.1. De que forma é realizado o acolhimento inicial de alunos migrantes e refugiados?

3.2. Existe um processo adaptado perante o aluno ou existe um padrão pré-estabelecido?

3.3. Existem ou estão a ser implementados ações e programas para apoiar alunos migrantes/refugiados?

3.4. Considera que existe trabalho multidisciplinar entre os vários profissionais da escola (auxiliares de ação educativa, professores, etc)?

3.5. De que forma são identificadas vulnerabilidades sociais, emocionais ou económicas?

3.6. Existem atividades voltadas à sensibilização da comunidade escolar sobre diversidade cultural e inclusão?

3.7. A cultura de origem da criança é integrada nas abordagens de intervenção ou pretende-se uma rutura total com o repertório cultural anterior da criança?

IV. Questões sobre obstáculos e limitações encontrados na adaptação e integração

4.1. Quais considera ser os principais desafios na gestão da integração dos alunos migrantes e refugiados?

4.2. São sentidas dificuldades na criação de relação e envolvimento entre Escola Família?

4.3. Existem lacunas ou obstáculos que colocam em causa a integração positiva dos alunos? Se sim, quais?

4.4. Que mudanças no funcionamento da escola ou no apoio institucional poderiam ajudar a equipa a trabalhar de forma mais eficaz a integração dos alunos?

4.5. Gostaria de partilhar mais alguma experiência sobre o tema ou retirar alguma dúvida?

Anexo D. Guião de Entrevista Família dos alunos migrantes e refugiados

I. Informação sociodemográfica

- 1.1. Código:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Sexo:
- 1.4. Habilitação académica:
- 1.5. Grau de parentalidade (mãe/pai/tutor):
- 1.6. Nacionalidade:
- 1.7. Língua(s) falada(s) em casa:

II. Trajetória migratória e contexto familiar

- 2.1. Gostaria de partilhar um pouco sobre o percurso e trajetória da sua família até chegar a Portugal?
- 2.2. Há quanto tempo chegaram a Portugal?
- 2.3. Passado quanto tempo da chegada foi possível o seu educando ingressar no sistema de ensino?
- 2.4. Que tradições, costumes ou hábitos da sua cultura de origem continuam presentes no vosso dia a dia?
- 2.5. Em casa, falam mais a língua do país de origem ou o português? Porquê?
- 2.6. Mantêm contacto com outras pessoas da sua comunidade cultural aqui em Portugal?

III. Questões sobre a integração crianças e jovens migrantes/refugiadas.

Relação com a escola e integração da criança/jovem

- 3.1. Como foi o processo inicial de acolhimento do seu educando na escola?
- 3.2. Foi destacado alguém (professor, funcionário, colega) para apoiar nos primeiros dias/semana?
- 3.3. Considera que os professores respeitaram o tempo individual de adaptação do seu educando à nova língua e às normas escolares?
- 3.4. O seu educando enfrentou dificuldades para interagir e fazer amigos?
- 3.5. A escola oferece atividades ou apoios específicos que ajudam na adaptação ao currículo em português?
- 3.6. Participa em atividades ou reuniões promovidas pela escola? Como se sente nesse tipo de evento?

Relação com as culturas (origem e portuguesa)

- 3.7. Sente que a sua família tem vindo a adotar hábitos ou costumes portugueses? Quais?
- 3.8. Como é a convivência com famílias portuguesas ou com outras culturas?
- 3.9. A escola realiza iniciativas que valorizam a cultura de origem do seu filho? Pode dar exemplos?
- 3.10. Acredita que é possível manter a vossa cultura de origem e, ao mesmo tempo, integrar-se na cultura portuguesa?
- 3.11. Sente que os seus filhos se identificam mais com a cultura de origem, com a portuguesa, ou com ambas? E no seu caso?

IV- Questões sobre obstáculos e limitações encontrados na adaptação e integração

A diferença do idioma ou da cultura já dificultou a comunicação com a escola ou a compreensão do sistema escolar?

4.2. Que desafios considera mais difíceis no processo de integração escolar? Afetam a dinâmica familiar?

4.3. Considera que a comunicação entre a escola e a família é positiva? Consegue esclarecer dúvidas ou fazer sugestões?

V- Representações e experiências de discriminação

5.1. O seu educando ou a sua família já enfrentou situações de preconceito ou discriminação?

5.2. Se sim, como é que a escola reagiu ou interveio?

5.3. Considera que a escola tem ações eficazes no combate ao preconceito?

VI - Perspectivas e expectativas culturais

6.1. O que gostaria que os seus filhos mantivessem da vossa cultura de origem?

6.2. Que aspetos da cultura portuguesa considera importante que eles adotem?

6.3. Como imagina o futuro dos seus filhos em termos de identidade cultural?

VII. Encerramento

7.1. Gostaria de partilhar mais alguma experiência ou ideia que não tenha sido abordada nesta conversa?

7.2. Tem alguma dúvida ou sugestão?

Anexo E - Grelha de Análise Categorical Temática dos significados atribuídos à Escola pelos encarregados de educação		
Dimensão Temática	Subcategorias / Indicadores	Unidade de análise / Excertos das entrevistas
A escola como espaço de integração na comunidade local	Acolhimento institucional inicial Positivo	"A escola organizou tudo muito bem com uma reunião para explicar todas as regras e o apoio que havia. Senti que tinham mesmo vontade de ajudar em tudo." (...) "todas as pessoas (da comunidade escolar) ajudaram para ele sentir-se bem e feliz." (Excerto da Entrevista EE2) "Foi muito boa. A diretora de turma explicou tudo o que era preciso saber. (...) a diretora de turma acompanhou com mais atenção as primeiras semanas, recebia muita informação de todos os professores que depois passava para mim." (Excerto da Entrevista EE4) "Foi tudo muito organizado, a diretora de turma explicou-nos como funciona a escola aqui. O ensino aqui é muito diferente da [país de origem]. A diretora de turma foi clara sobre as expectativas, o currículo e os métodos de avaliação. Não queríamos ser tratados de forma especial, queríamos só compreender as regras para o meu filho pudesse ter as mesmas oportunidades de que os colegas portugueses." (Excerto da Entrevista EE6) "Correu tudo bem. Todo mundo era muito simpático e gostava de ajudar com as informações novas. (...) um professor ajudou muito nas primeiras semanas com dúvidas e receios que tivéssemos, foi super empenhado para todos nos sentirmos bem." (Excerto da Entrevista E7) "Foi bom, como ao início eu não sabia falar português, os professores ajudaram muito para descobrir apoios que ajudassem a aprender mais rápido. (...) Tivemos muito apoio, professores ajudaram muito e os meninos da turma também foram muito bons." (Excerto da Entrevista EE8)
	Acolhimento institucional inicial Negativo	"Foi tudo muito complicado, senti que não mostravam muito interesse em relação a quererem saber aquilo que vivemos. (...) Na altura foi um colega de turma que aproximou do meu filho e ajudou em muita coisa, fico feliz de pensar nesses tempos, esse menino foi uma verdadeira ajuda para o meu filho." (Excerto da Entrevista EE1) "Quando chegámos à escola, parecia que não sabiam como fazer para nos ajudar. Não conseguiam ajudar a resolver alguns problemas que tivemos com papéis no início. Foi difícil, ainda por cima como tudo era muito diferente do que estávamos habituados (...) o meu filho no início sentiu-se sozinho porque não tinha ninguém ". (Excerto da Entrevista EE3) "Foi tudo confuso para conseguir os papéis e também não achei que conseguissem me explicar tudo o que tinha de saber sobre regras, aulas e testes. (...) a sorte é que tenho alguns filhos então os mais velhos davam um olho nos mais novos." (Excerto da Entrevista EE5)
	Participação na vida escolar	"Só não vou a alguma coisa se não for mesmo possível, gosto que o meu filho sinta que estou perto para o apoiar no que for preciso." (Excerto da Entrevista EE1) "no início era mais difícil pela língua, mas ia na mesma, e no final falava melhor com a diretora de turma." (Excerto da Entrevista EE2) "Quando não consigo ir por causa do trabalho pergunto tudo ao meu filho, e depois falo com a professora." (Excerto da Entrevista EE3) "(...) vou às reuniões ou alguma festas que a escola faz. Sinto que sempre fui bem tratada, as pessoas até são muito simpáticas." (Excerto da Entrevista EE4) "Depende, eu tento estar presente ao máximo porque sou preocupada com o meu filho, mas às vezes com o trabalho fica difícil. Por acaso nesses momentos nunca senti nada de mau, fui sempre tratada com respeito." (Excerto da Entrevista EE5) "Sim, vou a todas as reuniões da escola. Sempre senti que era respeitado e fui bem-vindo por todos os pais e professores." (Excerto da Entrevista EE6) "Claro, vou sempre a tudo que sou chamada. Os outros pais são muito simpáticos, a representante dos pais foi impecável comigo e desde do primeiro momento ajudava em muitas dúvidas." (Excerto da Entrevista EE7) Eu vou a tudo, e sinto que somos pessoas igual a todos." (Excerto da Entrevista EE8)

A escola como promotora da integração dos filhos	Apoio à aprendizagem	"Depende muito da disciplina, havia umas que era dado tempo para apreender, noutros casos não havia tanta paciência para perceber as dificuldades." (Excerto da Entrevista EE1) "Os professores ajudaram muito, porque não julgavam os primeiros erros percebiam que a língua e a forma de aprender era muito diferente." (Excerto da Entrevista EE2) "Alguns sim e outros não, acho que isso depende das pessoas que eles são, se gostam de ajudar ou não". (Excerto da Entrevista EE3) "Os professores foram espetaculares, todos tinham cuidado se a minha filha estava a aprender bem a matéria da disciplina e se fosse necessário marcavam aulas extra com ela." (Excerto da Entrevista EE4) "Pouco (apoio), o meu filho já tinha algumas dificuldades lá para aprender e cá ficou pior, porque o ensino aqui é mais difícil e mais rápido. (...) " (Excerto da Entrevista EE5) "Sim, eles ajudaram muito. O meu filho melhorou muito rápido, porque nós em casa também tentávamos ajudá-lo, estávamos sempre a querer que ele aprendesse mais." (Excerto da Entrevista EE6) "Sim, tem muitas aulas de apoio" (Excerto da Entrevista EE7). "Sim, ajudaram muito e ter paciência para ensinar. Ela era pequena quando veio para cá, foi mais fácil assim porque aprender tudo de início." (Excerto da Entrevista EE8)
	Adaptação linguística	"existem aulas para alunos que não tem o português como língua, isso é bom porque dá para ter alunos na mesma turma que sabem todos mais ao menos a mesma coisa." (Excerto da Entrevista EE1) "os professores dão aulas de apoio, e ele estava numa turma à parte na disciplina de português. Senti que estavam todos preocupados e ele não estava sozinho." (Excerto da Entrevista EE2) "Sim (a escola ajuda com a adaptação ao currículo português)." (Excerto da Entrevista EE3) "Sim (a escola ajuda). Ela tem apoio extra em algumas matérias, isso é importante para ela conseguir subir as notas." (Excerto da Entrevista EE4) "Disseram que havia apoio, mas o meu filho está sempre com a cabeça no ar e sinto que os professores já não veem nada bom nele." (Excerto da Entrevista EE5) "Sim, houve aulas de apoio ao estudo em algumas disciplinas, foi muito bom para ele no início ultrapassar as dificuldades." (Excerto da Entrevista EE6) "A minha filha foi a muitas aulas de apoio." (Excerto da Entrevista EE8)
	Adaptação emocional	"ele é tímido, mas no início foi difícil de conseguir amigos. Ele chegava a casa triste porque passava os intervalos sozinho." (Excerto da Entrevista EE1) "Todos os inícios são complicados, é normal as pessoas sentirem nervos e medo. Foi difícil criar amigos no início por causa de não falar a língua. Mas, agora que já passaram dois anos, o meu filho tem um grupo de amigos que até vem muitas vezes a casa." (Excerto da Entrevista EE2) "foi difícil para ele fazer amigos porque muitos gozam com o sotaque e ele fica envergonhado e não gosta de falar muito." (Excerto da Entrevista EE3) "Não [teve problemas de adaptação], ela é uma criança muito animada e rapidamente fez novos amigos." (Excerto da Entrevista EE4) "No início, foi complicado, mas uma coisa que ajudou muito foram os jogos em educação física, porque não era preciso falar para começar a criar amigos. Já passaram muitos anos desde desse momento, ele agora já tem um grupo de amigo." (Excerto da Entrevista EE6) "No início, ela estava nervosa, mas desde o primeiro dia que foi bem recebida e agora já tem muitos amiguinhos." (Excerto da Entrevista EE7)

A escola como espaço de reconhecimento cultural	Valorização da cultura de origem	"Era bonito e ficava bem eu dizer que sim [ser possível a integração sem ter que abandonar a cultura de origem], mas na verdade eu acho que a inclusão é apenas a palavra da moda que todos gostam de acreditar que existe, mas isso não é verdade. Para seremos da vossa cultura e verem-nos como portugueses era preciso nascer outra vez... e desta vez cá em Portugal." (Excerto da Entrevista EE1) "Sim, acho possível [manter a cultura de origem e integrar a cultura portuguesa], eu tento passar a ideia aos meus filhos que eles são cidadãos do mundo e estejam onde estiverem, tem de respeitar e ser respeitados em relação aos sua cultura e valores." (Excerto da Entrevista EE2)
	Ações interculturais, espaço para expressão identitária	"Até pode fazer [ações que reconheçam a cultura] mas nada está pensado de forma séria para todos os alunos conhecerem outras culturas, se forem feitas atividades são coisas muito simples que não vão fazer diferença para melhorar o respeito na escola." (Excerto da Entrevista EE1) "Sim, acho que respeitam muito a nossa cultura. Existem algumas festinhas que os alunos fazem em que podem levar comida de cada país" (Excerto da Entrevista EE2) "Nunca vi, ensinar nada sobre [país de origem], meu filho fica triste com isso porque gostava de ensinar algumas coisas que sabe." (Excerto da Entrevista EE3) "(...) fazem algumas atividades como o dia da multiculturalidade, ou outros projetos importantes. A minha filha ainda há pouco tempo participou num concurso que celebrava a cultura mexicana." (Excerto da Entrevista EE4) "Acho que não fazem muita coisa." (Excerto da Entrevista EE5) "Sim, existem algumas atividades, lembro-me do meu filho dizer que participou em alguns concursos sobre outras culturas." (Excerto da Entrevista EE6) "Sim, tem o dia da multiculturalidade por exemplo." (Excerto da Entrevista EE7) "minha filha um dia levou fotos da [país de origem] para falar na aula, acho bom para outros conhecerem mais do meu país." (Excerto da Entrevista EE8)

A escola como espaço de exclusão simbólica ou real	Experiências de discriminação, linguagem inacessível, imposição cultural, sentimento de rejeição	"Ele já passou por coisas más aqui acaba por sentir que é diferente dos outros e que não é bem-vindo (...) aconteceram tentativas de gozo quando uma vez o meu filho entrou no balneário para educação física e gritaram "fujam, fujam... olha a bomba". É triste pensar que, por sermos de um país com muita violência, ligam uma criança inocente a estes atos (...) Na altura disseram [a escola] que iam ver o que aconteceu, mas depois nunca mais disseram nada. (...) deviam existir outras atividades (de combate ao preconceito) melhor pensadas. " (Excerto da Entrevista EE1) "até hoje nunca aconteceu uma situação complicada, pelo contrário as pessoas ajudaram muito a sentirmo-nos felizes aqui e recebera-nos bem. (...) os professores falam muito sobre bullying, fiquei muito contente por falarem desses temas nas aulas. " (Excerto da Entrevista EE2) "Sim (já senti discriminação), mesmo alguns professores fazem o meu filho sentir-se menos do que outros por não ser rápido a aprender. (...) Nessa situação dos professores não aconteceu nada porque eu também não falei, mas já disse gozavam com meu filho e só dizem que iam estar atentos. (...) Acho que [a escola] não faz muito [para combater a discriminação]". (Excerto da Entrevista EE3) "Nada de mais. Às vezes a minha filha dizia que repetiam muitas vezes o que dizia e riam-se do sotaque, mas acho que não. Era sem maldade, eram apenas crianças a querer chamar a atenção. Sei que muitas vezes o preconceito está escondido nas brincadeiras, mas também não podemos tirar conclusões demasiado rápidas que às vezes nem são reais. Só falei com a diretora de turma sobre a situação e ela disse que ia estar atenta, mas, com o passar do tempo, as coisas acalmaram e os amigos dela começaram a agir normalmente. (...) existem projetos e atividades para demonstrar as crianças que é errado gozar com alguém pela cor, sotaque ou maneira de ser. Podem sempre melhorar, mas acho que no geral já é feito um bom trabalho." (Excerto da Entrevista EE4) "Ainda existe o preconceito entre a cor de pele e poder ser português na mesma, acho que pessoas negras só são consideradas portuguesas se tiverem um talento ou forem importantes. (...) é quase impossível num país de brancos isso não acontecer [a discriminação] pelo menos uma vez, muita gente nos olha com desconfiança e no caso de acontecer alguma coisa grave sabem a quem apontar o dedo... eu noto que no caso de sentar do lado de uma pessoa branca principalmente de idade ela fica tensa... e posso garantir que não é da minha cabeça... só nós sabemos como é. (...) A escola não pode fazer muito, mesmo que controlem lá dentro, o mundo real cá fora não é assim. (...) Não (considera que a escola tenha ações eficazes para combater o preconceito racial), mas acho que os meus filhos também já sabem que o preconceito vai sempre existir. " (Excerto da Entrevista EE5) "Não aconteceu nada na escola, mas, no início, vivi algumas situações em que olhavam para nós com medo. Mas entendo que as pessoas têm receios, das imagens negativas na televisão. Cabe a nós conseguirmos perceber que as pessoas olham dessa forma porque tudo o que conhecem da [país de origem] é guerra, miséria e conflitos. (...) A escola faz o que pode com as crianças, mas se em casa ouvirem só comentários negativos sobre um país elas podem acabar por repetir o mesmo erro." (Excerto da Entrevista EE6) "Não, já tinha ouvido muita coisa ruim de alguns brasileiros em relação à xenofobia, mas com a nossa família tudo foi tranquilo. (...) acho que se esforçam [referente à escola] para ser uma escola respeitadora da diferença" (Excerto da Entrevista EE7) "Não [não experienciou nenhuma situação discriminatória ou sentimento de rejeição]. Sim [a escola tem ações eficazes para combater o preconceito], escola e professores falam connosco com muito respeito." (Excerto da Entrevista EE8)
--	---	---

Identidade cultural e pertença	Identificação dos filhos e da família com culturas de origem e acolhimento, ambivalência identitária	"Os meus filhos têm muito mais contacto que nós [com a cultura de acolhimento], por causa da escola e dos amigos. (...) A nossa família em casa vive uma vida mais como se ainda tivéssemos lá. (...) Não falamos muito com pessoas de outras culturas..." (Excerto da Entrevista EE1) "Já nos sentimos um pouco portugueses, gostamos muito dos doces e ouvir música portuguesa. (...) No início os nossos vizinhos ajudaram-nos muito quando souberam da nossa situação, e a partir daí ficamos amigos. Depois com o resto das pessoas também nos damos bem. (...) Eu sinto que sou mais ucraniana, mas estou a gostar de viver em Portugal e mesmo que as coisas lá fiquem bem não sei se quero voltar. Os meus filhos já não querem ir embora, dizem que gostam mais da vida aqui". (Excerto da Entrevista EE2) "Não (tem vindo a adotar hábitos portugueses). (...) Não temos muita [convivência com comunidade local], só se for no trabalho. (...) Não, acredito muito (na integração mantendo a cultura de origem), somos de mundos diferentes, gostamos de coisas diferentes e a forma de pensar não é nada parecido. (...) Conseguimos melhorar a nossa vida, mas não sentimos que pertencemos aqui, por isso, acabamos por ter amizades só da nossa cultura porque sentimos que conseguimos ser mais compreendidos e mais perto de casa" (Excerto da Entrevista EE3) "Claro que sim [adotam hábitos locais]. Adoramos o hábito do café e ir até à praia quando vem sol. No fim de semana também gostamos de ir aproveitar a natureza, acho que isso faz aprendermos convosco. (...) Na turma da minha filha existem muitas nacionalidades diferentes, o que ajuda para eles partilharem experiências. E nós também, quando fui a uma reunião no fim fiquei a falar com a mãe de outro aluno e a partir daí aconteceu uma amizade. (...) estamos em Portugal e gostamos de aprender o máximo sobre o país que nos recebeu, mas para isso não é preciso esquecer a nossa história e o que somos. A escola aqui faz um excelente trabalho, porque os professores e todas as pessoas da escola são cuidadosas na forma como encaram as diferenças. (...) Todos sentimos um pouco dos dois países. (...) aprendemos que é possível amar dois países." (Excerto da Entrevista EE4) "Os meus filhos, sim, gostam de ouvir música daqui e assim. Eu continuo mais igual ao que era, não noto grande diferença. (...) Não temos muitas amizades porque também somos uma família fechada. (...) Por mais que possam achar que, por falar a mesma língua, é fácil se adaptar aqui, isso é mentira. Aqui tudo é muito diferente; as pessoas são mais fechadas e cada um no seu canto. No meu país, temos um espírito diferente. (...) Os meus filhos não sei, acho que já nem eles sabem [com que cultura se identificam mais] ainda não percebem muita coisa." (Excerto da Entrevista EE5) "como já estamos aqui há algum tempo, temos gostado cada vez mais da cultura portuguesa. Gostamos de experimentar pratos portugueses, e até fazemos algumas vezes em casa. Eu e o meu filho também gostamos muito de ver futebol. (...) acabamos por ficar amigos dos pais de um menino da turma do meu filho. Agora até vamos à casa deles e eles também vêm à nossa. (...) Eu gosto da ideia de viver as duas culturas, porque quero continuar a viver cá e não quero sentir que a minha família não faz parte. (...) Nós conseguimos ver coisas positivas nas duas culturas, gostamos de viver de forma livre e aproveitar o melhor que as duas têm para dar." (Excerto da Entrevista EE6) "Eu até acho que somos povos muito parecido gostávamos de um bom partido de comida, música e muita diversão, por isso, mantenho esses mesmos hábitos cá. (...) Nós já fizemos amizade com muita gente de cultura diferente, tanto no trabalho como através do desporto que anda a minha filha. Lá tem muitas crianças de sítios diferentes. Ao ir buscar as crianças, acabo por falar com alguns pais. (...) É obvio, fico até feliz se isso acontecer [manter cultura de origem e integrar a cultura local], acho o melhor caminho para minhas filhas serem felizes. (...) A minha filha identifica-se com as duas culturas. Ela até costuma dizer sou "[nacionalidade de origem] de Portugal", por causa do sotaque que já consegue imitar super bem o vosso, é invencível... ver como em tão pouco tempo já consegue tudo isso. Mantemos e vivemos as duas culturas, porque achamos que temos que aprender as vossas tradições, se também queremos expressar a nossa cultura. Eu e o meu marido temos mais lembranças do [país de origem] daí no coração dói mais, mas também me sinto portuguesa, até porque quando era bem pequena vinha para cá visitar minha avó." (Excerto da Entrevista EE7) "(...) eu noto que minha filha gosta de vestir igual as meninas na escola. (...) Pouco (convivência), mas pessoas com que falo são simpáticas. (...) Sim, minha família faz isso (manter a cultura de origem e integrar a cultura local), nós gostamos de aprender mais coisas sobre Portugal. Ao mesmo tempo temos as nossas ideias e conseguimos respeitar todas as pessoas. Sentimos saudades da nossa família e amigos, mas agora também estamos a gostar de viver cá. Eu e a minha mulher, sentimos mais [nacionalidade de origem], mas gostamos de aprender com nossa filha e estamos felizes aqui." (Excerto da Entrevista EE8)
--	---	---

Expectativas culturais e educativas	Aspirações para o futuro, papel da escola na construção do percurso de vida dos filhos	"quero que não se esqueçam da religião e da língua [do país de origem] (...) Gosto do valor que dão a estudar aqui, eu também quero que o meu filho consiga estudar e tirar um curso como eu consegui fazer lá (...) eu gostava que conseguissem sentir-se bem ao viver duas culturas diferentes, mas sei que é complicado por serem países tão diferentes." (Excerto da Entrevista EE1) "Gostava muito que eles (os filhos) tivessem orgulho na história do nosso país, porque somos muito lutadores. Também gostava que eles continuassem a falar a língua (do país de origem) (...) Aprender poesia era uma coisa que eu gostava muito para ele." (Excerto da Entrevista EE2) "Sempre manterem [os filhos] a religião, isso é muito importante para nós. (...) Saberem bem a língua para poderem estudar e ter um trabalho melhor. (...) [o futuro] vai ser o que eles quiserem, mas eu tenho fé que ele não se esqueça da cultura de lá". (Excerto da Entrevista EE3) "Gostaria que conhecessem a história da [país de origem], que mantivessem a alegria e energia do nosso povo. Quero que nunca se esqueçam das nossas tradições, principalmente por respeito à memória dos avós e para lembrar sempre do que eles ensinaram. (...) Gostava que tivessem a vossa responsabilidade e respeito. Imagino a minha filha como pessoa livre no mundo, com raízes venezuelanas, mas pronta para receber as coisas boas de cada país." (Excerto da Entrevista EE4) " [Gostaria] Que eles nunca na vida tivessem vergonha dos nossos valores ou da nossa cor de pele. (...) Gostava que pudessem estudar até tarde para ter um futuro melhor. (...) Acho que vai eles vão crescer com dificuldade de perceber de onde são, porque pode ser tudo confuso na cabeça deles, por saberem que aqui nunca vão ser vistos como portugueses." (Excerto da Entrevista EE5) "Alguns valores como o respeito pelas pessoas (mais) velhos e a importância que damos à família, para conseguirmos estar unidos e ultrapassar fases más. (...) assim de repente a forma de falar calma e tranquila. (...) com o passar do tempo é normal que ele (o educando) comece a sentir-se cada vez mais português. As memórias vão ser na maioria passadas cá, e os amigos como são na maioria portugueses é normal um dia poder ter mais hábitos daqui." (Excerto da Entrevista EE6) "Quero que tenham orgulho de ser [nacionalidade de origem] conheçam as nossas tradições e mantenham contacto com a família lá. O nosso país vai para sempre fazer parte de nós, a música, a alegria de viver e a energia são coisas que caracterizam o nosso povo. (...) O respeito pela natureza: no [país de origem], muita gente ainda deita lixo no chão e não cuida do ambiente. Eu comecei cá em Portugal fazendo reciclagem e quero muito que eles percebam e aprendam convosco como eu aprendi a importância de cuidar do mundo. (...) Imagino elas vão identificar-se com as duas culturas, e vão ser meninas muito respeitadoras da diferença de cada ser humano. " (Excerto da Entrevista EE7) "[Gostava] Que continuasse a falar a nossa língua e continuar com a religião. (...) Gostar do respeito na rua com as pessoas e os carros, lá tudo é mais confuso. Também quero que minha filha estude até tarde, porque meninas lá na Índia deixam a escola mais cedo, e ela aqui vai ter mais oportunidades. (...) Eu acho que ela já se sente muito portuguesa, mas no futuro não sei o que ela vai querer fazer. " (Excerto da Entrevista EE8)
Significados afetivos e simbólicos atribuídos à escola	Confiança, acolhimento, distância, tensão ou ambivalência emocional em relação à escola	"continuo a achar que não existem muitas formas da escola ajudar pessoas que chegam de outros sítios sem saber falar português". (Excerto da Entrevista EE1) "os professores e toda a gente são muito atentos, ajudam a tirar dúvidas ou medos que sentimos. Sinto que a nossa opinião é importante acham importante saber a opinião dos pais para conhecer melhor os alunos." (Excerto da Entrevista EE2) " Às vezes é difícil porque com o trabalho muitas vezes não consigo ir a reuniões, porque o horário que faço não bate certo com os horários dos professores e da escola." (Excerto da Entrevista EE3) "a escola comunica bem sobre as notas e a evolução da minha filha." (Excerto da Entrevista EE4) "Eles enviam muita informação para uma internet que eu não consigo ver, sinto que perco várias coisas que podem ser importantes para o desenvolvimento e sucesso dos meus filhos, mas não tenho como fazer melhor. (...) Gostava que pudessem estudar até tarde para ter um futuro melhor." (Excerto da Entrevista EE5) "a comunicação é boa. Existem reuniões e os professores estão sempre a querer ajudar para sentirmos bem aqui." (Excerto da Entrevista EE6) "Os professores estão sempre prontos a tirar dúvidas e ajudar no que for preciso. As plataformas na net também ajudam muito a estarmos sempre atentos às novidades." (Excerto da Entrevista EE7)

		"quando tenho alguma coisa que preocupa vou a escola falar, toda a gente tenta perceber o que passou para ajudar." (Excerto da Entrevista EE8)
Desafios de adaptação do Educador à Escola	Barreiras linguísticas	"O início era muito complicado porque não falava nada a língua, depois fui aprender aos poucos, mas no início não conseguia falar com os professores e não me sentia bem com isso" (Excerto da Entrevista EE1) "Nós quando viemos como foi complicado por não sabermos a língua e ser muito diferente da nossa, tivemos que estudar muito para conseguir aprender a falar... no início ficava triste porque os meus filhos tinham dificuldades e eu não conseguia ajudá-los em casa". (Excerto da Entrevista EE2) "Não [não sentiu barreiras linguísticas], a língua é parecida e eu esforçava-me para perceber, e todas as pessoas que falavam comigo também falavam com calma." (Excerto da Entrevista EE4) "A língua foi o maior desafio, mas esforcei-me para aprender rápido, fui a aulas para adultos e estudava muito sozinho. Queria aprender rápido para poder ajudar a minha família e poder trabalhar." (Excerto da Entrevista EE6) "Sim, no início como não falava bem o português tinha de pedir ajuda para perceber algumas informações " (Excerto da Entrevista EE8)
	Desafios culturais e burocráticos	"Foi muito difícil tratar dos documentos, conseguir casa e ter a nossa vida normal de volta. As culturas e os valores muito diferentes da nossa, e isso foi difícil de perceber no início." (Excerto da Entrevista EE1) "(...) no início para mim foi difícil perceber as regras e as avaliações". (Excerto da Entrevista EE3) "Olha, podemos dizer que um pouco, porque a forma de avaliação é bem diferente. Aqui os alunos também tem mais professores, no começo foi um pouco estranho de perceber essa diferença." (Excerto da Entrevista EE7)
	Apoio escolar	"Muita coisa é difícil porque ele não consegue ter boas notas e já chumbou uma vez, nós em casa também não lhe conseguimos ajudar." (Excerto da Entrevista EE5)
	Gestão emocional	"O maior desafio foram as emoções, porque senti muitas vezes que podia não estar a fazer o suficiente para a minha família estar feliz e não sentir falta da vida anterior." (Excerto da Entrevista EE4) "O maior desafio foram as saudades, por estarmos distantes da família e amigos. A distância é enorme, fica difícil pensar que não podemos pegar no carro e ir ter com quem gostamos no final de um dia mau, ou para contar uma novidade boa." (Excerto da Entrevista EE7) "Tentar que minha filha não esqueça da [país de origem], porque ela chegar cá nova e agora não ligar muito a nossa cultura." (Excerto da Entrevista EE8)
	Traumas associados à migração	"Quando saímos de lá estávamos muito nervosos com tudo o que vivemos, só quando chegamos a Portugal é que conseguimos respirar. O meu filho nas primeiras semanas ainda estava assustado, mas com o tempo voltou a ser uma criança feliz e animada". (Excerto da Entrevista EE2) "O maior desafio foi o medo do que pudesse acontecer quando chegamos ao país, era difícil não conhecermos ninguém que pudesse ajudar. Também ficamos tristes ao pensar que muita família ainda ficou no meio da guerra." (Excerto da Entrevista EE6)

Anexo F - Grelha De Análise Categorical Temática Dos Significados Atribuídos À Escola Pelo Corpo Docente			
Temas	Subcategorias / Indicadores	Unidade De Análise	Excertos
A escola como espaço de integração	Influência das percepções iniciais ou expectativas na adaptação e sucesso académico dos alunos migrantes ou refugiados	Consciencialização do papel das percepções para profecias que se auto-realizam; o papel das percepções na construção das relações; reconhecimento das dificuldades dos alunos migrantes; posição neutra;	<i>"Os alunos conseguem sentir o que achamos deles, se acreditamos ou não nas suas capacidades, eu tento ao máximo passar a ideia que todos conseguimos se tivermos foco. Isso torna-se ainda mais importante com alunos refugiados e migrantes, que chegam a um sistema de ensino novo e, por isso, podem sentir-se menos capazes"</i> (Excerto da Entrevista P1) <i>"A ideia que criamos de cada aluno é o primeiro passo para construirmos uma relação de confiança com cada um, eu tento ver sempre muito para além do estatuto de migrante e refugiado que carregam. Quando conseguimos fazer esse exercício penso que estamos num bom caminho para garantir que o ensino seja justo e que todos os alunos sem exceção podem ter sucesso académico."</i> (Excerto da Entrevista P2) <i>"Podem afetar e muito, eu também já tive daquele lado e sei quando não acreditam em nós, isso pode impactar o futuro das crianças e jovens, ainda mais no caso dos alunos migrantes que normalmente já tem um caminho mais difícil para atingir o dito sucesso académico."</i> (Excerto da Entrevista P3) <i>"O professor tem um ter uma postura neutra em relação a todos os alunos, até pode ter a sua opinião em relação à evolução de cada um, mas jamais pode fazer passar para eles porque isso deixa marcas profundas."</i> (Excerto da Entrevista P4) <i>"Ter alunos de várias nacionalidades na turma é complexo, não posso mentir que gerir tudo é um desafio gigante porque todos têm culturas, valores e hábitos distintos que influenciam o modo como aprendem."</i> (Excerto da Entrevista P5) <i>"O professor tem um impacto gigante na vida dos alunos, é só fazermos o exercício inverso, e pensar a quantidade de coisas que um professor nos disse que possa ter marcado pela positiva ou negativa."</i> (Excerto da Entrevista P6) <i>"A ideia que construí com a experiência de lecionar é que o aluno que chega de outro país vai ter ritmos, ritmos de aprendizagem diferentes por tudo o que viveram, mas estar alerta para isso é bom porque consigo moldar-me mais a cada um."</i> (Excerto da Entrevista P7) <i>"Acho que é importante sermos éticos, mas conscientes que as dificuldades existem, óbvio que não vou colocar nenhum rótulo ao aluno, mas se criar um objetivo inicial irrealista ele também pode ficar frustrado"</i> (Excerto da Entrevista P8)

	Estratégias de integração em sala de aula	Diferenciação pedagógica; adaptação curricular; inclusão em atividades; reconhecimento da cultura de origem	<i>"Eu tenho como objetivo eles mantenham as duas culturas, considero que não é necessário renunciar à sua identidade para conseguir estar integrado na escola e na sociedade no geral. (...) "Sim [já adaptou conteúdos ou atividades pedagógicas para responder às necessidades específicas de alunos migrantes], com vídeos ou imagens apelativas que não usem necessariamente a linguagem verbal. Tento simplificar a escrita e falar um pouco mais devagar, de forma aos alunos conseguirem acompanhar. (Excerto da Entrevista P1)</i> <i>"A cultura de origem de cada indivíduo é algo que acho difícil de esquecer ou abandonar, faz parte do ADN de cada povo e é isso que nos dá identidade. Por isso, jamais iria exigir ao aluno que esquecesse quem foi. (...) Como professor de matemática não consigo adaptar o material, mas tento explicar mais devagar e estar mais atento." (Excerto da Entrevista P2)</i> <i>"Eu esforço-me ao máximo para as minhas aulas serem inclusivas e faço muitas perguntas a todos os alunos, quando sinto que os alunos migrantes estão mais confiantes com a língua também os questiono porque acho que é a melhor forma de avaliar se eles perceberam." (Excerto da Entrevista P3)</i> <i>"Como professora adapto os materiais de estudo de modo a ser mais simples de compreender. No início isto é muito importante porque se tudo for complexo o aluno desmotiva, depois pouco a pouco aumento o grau de dificuldade para conseguirem evoluir. Também a verdade é que em educação física isso não é tão recorrente, apenas quando fazemos testes. (...) Procuro saber quais são os desportos principais no país deles, acho que é uma forma dos alunos sentirem-se valorizados. Algumas culturas percebo que tem algumas reservas com o contacto físico, especialmente meninas, eu tento adaptar de modo a respeitar a cultura base e sem interferir na aula" (Excerto da Entrevista P4)</i> <i>"Eu sou professora de PLN, o meu foco é precisamente criar o máximo de estratégias para facilitar a aprendizagem da língua. Dependendo do nível conhecimento o aluno é integrado num nível mais ou menos avançado, e o meu papel é adaptar os recursos e materiais a cada um desses níveis, mas também às características pessoais de cada aluno. (...) Os costumes e hábitos são o que dá personalidade a cada aluno, tudo o que são é moldado pelas memórias que trouxeram do país de origem, seria cruel pedir-lhes para esquecerem-se de tudo. Como professora, eu é que tenho de fazer um trabalho de adaptação para cada um conseguir alcançar práticas ajustadas." (Excerto da Entrevista P5)</i> <i>"Na minha disciplina gosto de sentar os alunos migrantes junto de colegas que os possam ajudar, pode parecer uma coisa simples, mas acaba por ser uma forma de partilha de conhecimento e reforço de laços de amizade. (...) Apenas pretendo criar um ambiente neutro para os alunos conseguirem aprender, não quero que ele se esqueça na totalidade de tudo que já aprendeu, mas a verdade é que também tem de haver uma adaptação maior às matérias que lecionamos cá. Se surgir alguma oportunidade para um aluno partilhar algo da sua cultura, que seja relevante para o conteúdo que estamos a dar também gosto que o faça." (Excerto da Entrevista P6)</i> <i>"Honestamente é difícil, posso tentar estar atento e ajudar, mas tenho um programa extenso para cumprir, que se não o fizer também prejudica os outros alunos, não é a situação ideal, mas não consigo melhor. (...) Complicado. Por um lado, sei que é importante valorizar a cultura de origem para o aluno sentir que é compreendido. Por outro, corremos um risco ao deixar que ele mantenha todos os hábitos e costumes, isso pode ter como consequência o aluno ficar mais isolado." (Excerto da Entrevista P7)</i> <i>"Sim, como sou professora de história até consigo criar vários momentos de partilha ao aproveitar o conhecimento que cada aluno tem do seu país para lecionar a matéria, acaba por ser um momento de união e os alunos sentem-se mais envolvidos. (...) Eu procuro, procuro ligar sempre à cultura de origem." (Excerto da Entrevista P8)</i>
--	---	---	--

	Relação com famílias migrantes	Comunicação escola-família; barreiras linguísticas e sentimento de vergonha; envolvimento parental; choque cultural; inflexibilidade laboral; literacia acerca do sistema escolar; foco de adaptação do professor às dificuldades familiares;	<i>"A mais evidente que estou a pensar [dificuldade/barreira/dificuldade] é a comunicação, alguns pais chegam a falar apenas a língua de origem. Nos casos de alguns países a situação pode tornar-se complexa, se ninguém no espaço dominar o idioma."</i> (Excerto da Entrevista P1) <i>"É complicado ajustar a forma como os pais encaram a escola, algumas culturas atribuem à figura do professor uma autoridade exagerada e consideram que os pais não devem interferir de forma ativa na educação dos filhos."</i> (Excerto da Entrevista P2) <i>"As dificuldades vão além da língua, às vezes ocorrem alguns choques culturais, naturais das diferenças entre países."</i> (Excerto da Entrevista P3) <i>"Em alguns casos específicos os pais não estão presentes na vida escolar dos filhos. Na maioria das vezes até acho que não seja falta de interesse, mas sim falta de disponibilidade pelo trabalho ou até mesmo vergonha de não conseguir falar bem."</i> (Excerto da Entrevista P4) <i>"Uma das dificuldades que posso destacar que as famílias partilham por ser difícil é adaptação da cultura de origem às novas rotinas e regras escolares."</i> (Excerto da Entrevista P5) <i>"Pelos casos que acompanho percebo que alguns pais sentem desconfiança em relação à escola, não querem partilhar muito sobre o processo de vinda para Portugal e evitam falar sobre questões familiares, mesmo que essas possam estar a afetar o rendimento escolar do filho."</i> (Excerto da Entrevista P6) <i>"Existem dificuldades, mas como professora tenho de conseguir pensar em estratégias que permitam criar uma comunicação clara para os pais conseguirem acompanhar o percurso do filho."</i> (Excerto da Entrevista P7) <i>"A maior dificuldade está em explicar o sistema de ensino português, em relação às disciplinas, atribuição de notas ou métodos de avaliação"</i> (Excerto da Entrevista P8)
A escola como promotora da integração dos alunos	Adaptação emocional	Identificação de sinais (timidez, isolamento, ansiedade); pedagogia sensível ao trauma; estratégias de apoio	<i>"Um ponto que é pouco debatido e explorado é crianças e jovens, principalidade refugiadas, que chegam a Portugal sem nunca terem ido à escola. O choque é enorme porque para além de não terem desenvolvido as competências necessárias, agora ainda tem de aprender uma língua nova."</i> (Excerto da Entrevista P3) <i>"Saber identificar as emoções do aluno é uma mais-valia para o professor, conseguir ver se está nervoso, ansioso ou com medo de alguma situação. Acho importante estar atento, para reportar o caso ao psicólogo, no caso de ser necessário."</i> (Excerto da Entrevista P4) <i>"Ter como princípio base que a integração não é só para o aluno, por isso, o professor também deve estar atento aos elementos da família se necessitam algum tipo de apoio e redirecionar para os serviços competentes."</i> (Excerto da Entrevista P5) <i>"Para além dos desafios académicos óbvios, existem desafios emocionais enormes, muitos destes alunos debatam-se com problemas de identidade e podem ter dificuldade a gerir tanta informação nova. No caso dos alunos refugiados o problema é maior devido aos possíveis traumas, separação da família e tudo o que viveram anteriormente."</i> (Excerto da Entrevista P6)
A escola como espaço intercultural	Valorização da diversidade cultural	Representações dos professores sobre multiculturalidade	<i>"Acho que sim, [a diversidade cultural] acaba por tornar o ambiente da sala de aula mais criativo e empático. Eu noto alguns alunos destacam-se ao querer ajudar a integrar os colegas na vida escolar."</i> (Excerto da Entrevista P1) <i>"Sim [a diversidade cultural contribui para a dinamização do ambiente escolar e para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem]. Os alunos ganham consciência da importância de respeitar a diferença. Mesmo que não seja propriamente um contributo teórico, os jovens são estimulados a trabalhar valores como união, justiça e empatia."</i> (Excerto da Entrevista P2) <i>"Os alunos de outras nacionalidades sentem-se valorizados e felizes quando a sua cultura é reconhecida e respeitada, alguns gostam de dar exemplos como era estudar no país onde viviam."</i> (Excerto da Entrevista P3) <i>"Contribui para os alunos conhecerem novas realidades e mundos diferentes, mas se os alunos não tiverem recetivos à diferença também não vale de nada, porque podem dizer que estão a aprender, mas fora da sala de aula não aplicar nada."</i> (Excerto da Entrevista P4) <i>"Como professora de PLNM penso que a herança cultural de cada jovem acaba por ser o motor da aprendizagem, a partir dele consigo construir métodos e estratégias para ensinar de forma a chegar às particularidades de cada um."</i> (Excerto da Entrevista P5)

			"Eu acredito que sim. Porém, a quantidade de matéria a lecionar não me permite trabalhar esse potencial como gostaria. Durante as aulas não consigo dedicar muitos momentos a conhecer com profundidade a cultura desses alunos." (Excerto da Entrevista P6) <u>"A diversidade cultural é benéfica para a escola, mas apenas se for bem gerida, porque se não for, pode gerar tensões entre os alunos. Temos de trabalhar para os alunos verem na diferença uma oportunidade de aprender e não ficarem fechados na sua bolha."</u> (Excerto da Entrevista P7) <u>"Na minha disciplina é uma mais-valia extraordinária, porque os alunos falam das características e momentos históricos da sua cultura, depois dessas partilhas aproveito para debater vários pontos da matéria."</u> (Excerto da Entrevista P8)
	Práticas interculturais	Projetos, atividades, dias temáticos.	<u>"Em educação física é possível os alunos começarem a criar laços, mesmo quando chegam e não sabem falar a língua, a atividade física é uma forma de contactarem-se e daí podem surgir amizades."</u> (Excerto da Entrevista P4) <u>"A escola organiza várias ações de sensibilização relacionadas com os direitos humanos e a importância de respeitar o outro. Como professora, já coordenei projetos destinados ao acolhimento e integração dos alunos que não tem o português como língua materna. Por exemplo, existe um projeto a decorrer em que a ideia central é demonstrar à comunidade escolar diferentes tradições e culturas através de atividades ou testemunhos que depois são partilhados."</u> (Excerto da Entrevista P8) <u>"A escola alerta para algumas formações que são via on-line sobre o tema. Eu já participei em algumas sobre o tema e aprendi muito, o único problema é que as vagas são reduzidas para a procura."</u> (Excerto da Entrevista P2) <u>"Existem alguns projetos e atividades que visam garantir uma escola mais justa e igualitária para todos os alunos, isso faz-me acreditar que a escolar está empenhada em empenhada o sucesso de todos os alunos."</u> (Excerto da Entrevista P6) <u>"O tema acaba por ser trabalhado de forma prática nas iniciativas pedagógicas relacionas com a escola inclusiva, não se trata de informação teórica, mas funciona como tentativa de resposta ao problema."</u> (Excerto da Entrevista P7)

Escola como espaço de inclusão/exclusão	Experiências de discriminação entre alunos	Bullying, preconceito, conflitos e gestão pedagógica	<i>"Nas minhas aulas nunca presenciei nada, temos um ambiente tranquilo e de respeito. Mas, já aconteceu ir a passar nos corredores dos intervalos e ter de intervir, porque ouvi insultar um menino pelo tom de pele, por isso, embora não aconteça no espaço onde leciono não posso dizer que o preconceito não existe." (Excerto da Entrevista P1)</i> <i>"Eu acredito que hoje em dia os jovens são muito mais tolerantes para a diferença porque vivem num mundo global com pessoas de culturas, valores e formas de estar tão diversas, existe uma troca constante de perspectivas. Contudo, sei que a escola ainda não é um espaço totalmente seguro para alunos de outra cultura, ainda existe um caminho logo para que essa realidade seja alcançada." (Excerto da Entrevista P2).</i> <i>"Como diretora de turma, falo regulamentemente com pais migrantes ou refugiados, que me contam situações de faltas de respeito relacionadas com a intolerância de alguns alunos face à cultura diferente, contam também comentários ofensivos dirigidos aos filhos. É muito cansativo fazer essa gestão. Na sala de aula eu consigo controlar, mas infelizmente, sei que muita coisa pode acontecer nos intervalos. Neste caso redobro a minha atenção, para tentar perceber comentários negativos ou situações de exclusão." (Excerto da Entrevista P3)</i> <i>"Pela minha experiência noto que existe diferença no nível de exclusão da criança consoante o país onde vêm, percebo isso pelas aulas de educação física. Por exemplo, no caso de ser brasileiro facilmente faz amigos. Os meninos que chegam sem saber falar português têm mais dificuldade, mas com o passar do tempo conseguem e noto que existe sempre entreajuda na adaptação." (Excerto da Entrevista P4)</i> <i>"Quando chega um aluno novo existe sempre uma curiosidade associada, isto é ainda mais evidente quando chega um aluno de outro país, os alunos são curiosos e querem conhecer a vida logo no momento da apresentação, mas nunca presenciei faltas de respeito, até porque jamais iria permitir na minha sala." (Excerto da Entrevista P5)</i> <i>"No decorrer das minhas aulas nunca aconteceu nada, mas estou apenas na escola há pouco tempo. Óbvio que o meu desejo é tudo manter-se assim, mas alguns colegas já partilharam algumas situações que me chocaram profundamente." (Excerto da Entrevista P6)</i> <i>"Quando ocorrem situações de preconceito, acho que refletem muito o que os alunos ouvem em casa, consomem na televisão ou redes sociais... não consigo perceber o crescimento relativamente ao pensamento retrogrado de muitos alunos em relação ao tema da migração. Como professora, tento desconstruir essas mensagens para que não se tornem adultos intolerantes." (Excerto da Entrevista P7)</i> <i>"Sim, infelizmente já observei alguns comentários preconceitos, embora seja algo que me revolte tento manter uma postura serena e colocar o aluno em questão a fazer um exercício introspetivo que o leve a pensar se fosse ao contrário. No caso, da postura não melhorar ou agravar tenho de tomar medidas mais estruturadas." (Excerto da Entrevista P8)</i>
---	--	--	--

	Papel do professor na mediação	O papel do professor na mediação, prevenção, sensibilização	<u>"O professor é um ponto chave para o aluno sentir-se acolhido, passamos muito tempo com eles e acabamos por ser um exemplo. Mais do que ensinar temos o dever de criar condições para todos sentirem que apesar das dificuldades podem evoluir."</u> (Excerto da Entrevista P1) <u>"O professor tem na mão a missão importante de poder tornar a integração dos alunos mais fácil, basta estar atento aos detalhes de cada um, sei que é um processo complicado e exigente, mas é possível criar condições iguais para todos."</u> (Excerto da Entrevista P2) <u>"Tenho a noção que o professor pode ser uma ponte entre a família e a escola... muitas vezes somos os primeiros adultos que os estudantes têm contacto no país quando chegam. Acho que temos aqui um papel importante porque conseguimos combater possíveis situações de isolamento social ao promover a aprendizagem da língua e a criação de laços."</u> (Excerto da Entrevista P3) <u>"Quero ser justa e empática de modo a criar oportunidades e condições iguais para todos os alunos terem sucesso. Ao nível da integração social, o meu papel é limitado porque o verdadeiro convívio acontece fora da sala."</u> (Excerto da Entrevista P5) <u>"O professor tem de criar um modelo de aprendizagem dinâmico que leve os alunos da turma a respeitarem a diferença. Acredito que a nossa atitude enquanto profissionais tem o potencial de transformar mentalidades."</u> (Excerto da Entrevista P6) <u>"O meu objetivo é que nenhum aluno fique para trás academicamente devido barreira linguística ou diferenças curriculares, já é suficiente todas as experiências, muitas das vezes, traumáticas que enfrentaram, agora merecem alguém que acredite neles."</u> (Excerto da Entrevista P7) <u>"Como diretora de turma preocupo-me muito que os alunos sintam que não estão sozinhos durante todo o processo, desde do acolhimento até ao último dia de aulas quero que estejam confortáveis e felizes na escola. Para conseguir que isso seja real, procuro estra atenta aos detalhes, comunicar regularmente com os restantes professores e com os pais."</u> (Excerto da Entrevista P8)
Desafios profissionais	Formação Intercultural	Sentimento de preparação na formação inicial: P6; P8Sentimento de preparação a partir de formação complementar fora da escola: P4; P5;Sentimento de impreparação a partir da formação inicial: P1; P2; P3; P4Sentimento de preparação a partir do conhecimento tácito (acumulação de experiência): P1;	<u>"Infelizmente muito pouco [formação sobre inter e multiculturalidade], já sou formado há uns anos e na altura estas questões não eram tão debatidas, tive de aprender tudo com a experiência que o terreno me deu, com o passar dos anos sinto-me cada vez mais confiante para intervir. (...) Não tenho propriamente formação formal, mas existem alguns documentos internos desenvolvidos por professores mais dedicados à área que podemos consultar."</u> (Excerto da Entrevista EEP1) <u>"Infelizmente não [não sente que foi preparado para intervir em contextos relacionados com a integração de alunos migrantes]."</u> (Excerto da Entrevista EEP2) <u>"Ui...tenho muitas vezes essa conversa com colegas, não sinto que a faculdade tenha sido preparada para a realidade de uma escola multicultural. Podíamos falar em algumas disciplinas com alguns professores, mas não era nada muito estruturado."</u> (Excerto da Entrevista P3) <u>"A formação inicial não foi suficiente para saber reagir e criar métodos de aprendizagem e avaliação para alunos de culturas diferentes, eu tive a iniciativa de fazer cursos e estudar sobre o tema. Porque reconheci essa lacuna em mim, procurei formações c por iniciativa, mas nem todos os professores tem essa iniciativa o que pode prejudicar os alunos."</u> (Excerto da Entrevista P4) <u>"Sim, eu tirei formação complementar na área."</u> (Excerto da Entrevista P5) <u>"Acabei a minha formação recentemente e já havia alguns conteúdos sobre diversidade cultural e inclusão, mas eram apenas algumas aulas, mesmo assim consegui aprender algumas estratégias que agora consigo aplicar na realidade."</u> (Excerto da Entrevista P6) <u>"Eu gosto muito de pensar e falar sobre a temática da evolução do ensino, sei que é muito duro dizer isto, mas o sistema acaba por ter algumas falhas que compromete a integração dos alunos migrantes e refugiados."</u> (Excerto da Entrevista P7) <u>"Tive alguma preparação, apesar de ter sentido que foi tudo muito abstrato, falar palavras no vazio não chega, temos de saber o que cada uma significa e como passar à ação".</u> (Excerto da Entrevista P8)

	Gestão da diversidade em sala	Heterogeneidade, ritmos de aprendizagens, avaliação, gestão de conflitos	<u>"Ano após ano deparo-me com a dificuldade de criação de condições justas de aprendizagem e oportunidade de sucesso para todos os alunos é complexo. Por vezes, noto que os estudantes migrantes e refugiados tem um pensamento crítico e raciocínio abstrato brilhante, queria ter tempo para explorar cada uma dessas capacidades, mas com o número de alunos e matéria a ser lecionada torna-se complicado."</u> (Excerto da Entrevista P1) <u>"O problema de integração é estrutural, muito para além das dificuldades acrescidas relacionadas com a língua ou dificuldade na aprendizagem. O trabalho é muito e torna-se impossível dar atenção individualizada com o número de alunos por turma. Existe sempre o risco de algum aluno não apanhar o comboio e essa probabilidade cresce quando os estudantes não são portugueses."</u> (Excerto da Entrevista P2) <u>"Para mim o mais complicado é gerir tempos diferentes de aprendizagem, as turmas são compostas por alunos de várias nacionalidades com interesses, capacidades e ritmos de aprendizagem distintos. É complicado gerir todas as diferenças e criar oportunidades para que todos possam evoluir."</u> (Excerto da Entrevista P3) <u>"Em algumas turmas existem problemas ao nível da gestão de grupos quando a turma está a praticar um desporto coletivo, porque tenho de antecipar a situações que possam surgir conflitos e evitar que o aluno sinta que está a ser excluído."</u> (Excerto da Entrevista P4) <u>"Como professora de português é extremamente complicado, especialmente nos primeiros meses de adaptação debato-me com a incerteza de com o dilema de como devo avaliar o aluno. Por exemplo, no teste não posso penalizar os erros de escrita acho injusto, opto apenas por verificar se o conteúdo do que é pedido está lá."</u> (Excerto da Entrevista P7) <u>"Existem desafios que vão além da sala de aula, como por exemplo, a integração social, os estudantes que precisam desenvolver amizades para sentirem-se confortáveis na escola e estarem envolvidos com a nova sociedade, tudo isso acaba por beneficiar o processo de aprendizagem porque os alunos estão mais motivados para aprender."</u> (Excerto da Entrevista P8)
	Lacunas institucionais identificadas quanto à multiculturalidade	Sentimentos, percepções e sugestões de melhorias institucionais dirigidas a professores: iniciativas mais regulares sobre DH e inclusão; Reuniões mais regulares entre docentes sobre o acolhimento e evolução dos alunos migrantes; Criação de parcerias entre escolas e	<u>"A escola tem como missão prevenir situações de discriminação e exclusão baseadas no ódio a uma cultura diferente, mas ainda temos de percorrer um caminho longo para isso ser possível. Na minha opinião, são necessárias iniciativas mais regulares que demonstrem a importância do respeito pelo próximo. (...) existem alguns documentos internos desenvolvidos por professores mais dedicados à área que podemos consultar (...) Seria importante formação sobre competências interculturais".</u> (Excerto da Entrevista P1) <u>"Considero que seria importante ter reuniões mais regulares permitiriam discutir os primeiros passos desde da fase do acolhimento inicial até à partilha de estratégias focadas na evolução do aluno. (...) Apesar de nos últimos anos a evolução da articulação entre a escola e a comunidade ser evidente, é necessário continuar a trabalhar nesta relação, através da criação de parecerias entre a escola e associações de apoio a migrantes e refugiados."</u> (Excerto da Entrevista P2) <u>"Acho que parte muito de cada professor, a escola não organiza momentos formais dedicados aos professores para desenvolvermos as nossas competências a lecionar nesse campo. (...) [Sugere] Criação de documentos internos claros e esclarecedores sobre o processo de integração e acompanhamento destes alunos, embora existam muitos que falam sobre inclusão justa, são poucos os que concretizam a ideia ao deferir um conjunto de estratégias e soluções."</u> (Excerto da Entrevista P3) <u>"Esse ponto acaba por ser uma lacuna que escola não consegue responder de forma tão positiva, não existe informação necessária para conseguirmos lidar eficazmente com as necessidades diferentes de cada aluno. (...) [sugestão] Criar mais iniciativas que permitam o contacto dos alunos locais com migrantes e refugiados, podiam ser através de grupos de desporto ou qualquer outra arte que tenha o poder de unir os alunos."</u> (Excerto da Entrevista P4) <u>"No meu caso, embora não seja através da escola, realizo já realizei uma pós-graduação relacionada com o tema e inscrevo-me em formações. Considero de máxima importância termos o conhecimento científico mais recente para conseguir fazer um bom trabalho."</u>

	associações de apoio a migrantes; Criação de documentos internos sobre processos de integração e acompanhamento destes alunos; utilização do desporto para promoção da inclusão e interação entre comunidade local e alunos e familiares migrantes; mais reuniões multidisciplinares entre docentes e equipa técnica; formação em gestão de conflitos.	(...) <i>O trabalho multidisciplinar entre professores e equipa técnica de psicólogos. O diretor de turma tem aqui um papel central, pois deve transmitir a informação pertinente e necessário sem comprometer o sigilo ético.</i>" (Excerto da Entrevista P5) <i>"Era ótimo que a escola conseguisse apostar em recursos tecnológicos que permitissem, numa fase inicial, colocar o todo o material de estudo que damos nas aulas, para depois ser traduzido na língua de origem de cada aluno."</i> (Excerto da Entrevista P7) <i>"Formações com a componente de gestão de conflitos seria interessante, para sabermos como atuar no caso de acontecer situações mais tensas entre culturas diferentes."</i> (Excerto da Entrevista P8)
Sugestão de melhorias dirigidas a alunos migrantes	Redes de apoio ao estudo; Alterar a visão do aluno ideal; Projeto comunitários desenvolvidos entre a escola e a comunidade envolvente em torno da multiculturalidade.	<i>"Criar redes de apoio ao estudo mais fortes e coesas, para todos os alunos que chegam a Portugal tenham a mesma oportunidade de alcançar bons resultados."</i> (Excerto da Entrevista P6) <i>"Considero que é importante alterar a visão de ensino e aluno padrão, isso nunca existiu, muito menos agora com a quantidade de culturas diferentes numa sala se queremos acompanhar os tempos temos que mudar essa mentalidade."</i> (Excerto da Entrevista P7) <i>"A escola e a comunidade podiam estar mais unidas na criação de projetos comuns, com o objetivo dos alunos serem as vozes principais que promovessem o respeito entre diferentes religiões ou pensamentos"</i> (Excerto da Entrevista P8)
Sobrecarga e limitações estruturais	Carga horária insuficiente na UC de PLNM; Necessidade de turmas com número mais reduzido	<i>"A carga horária insuficiente da disciplina PLNM é um entrave na aprendizagem, os alunos necessitavam de mais tempo para a aprendizagem ser mais solidificada. Apesar dos alunos serem separados pelo nível de conhecimento, existem várias nacionalidades e as necessidades são divergentes."</i> (Excerto da Entrevista P5) <i>"Turmas com um número de alunos mais reduzido seria benéfico, porque dava espaço para um acompanhamento mais personalizado, em que fosse possível conhecer as adversidades de cada aluno de forma mais profunda e trabalhá-las."</i> (Excerto da Entrevista P6)

Outros Comentários

"Quero apenas dizer que acho o tema muito importante e atual." (Excerto da Entrevista P1)

"As palavras inclusão e escola hoje em dia são muito utilizados nos discursos políticos e nos meios de comunicação nos discursos. No entanto, por vezes, não vem acompanhadas de medidas e recursos concretos, como por exemplo, a contratação de mais professores que facilitem o processo." (Excerto da Entrevista P7)

Anexo G - Grelha de Análise dos Significados atribuídos à Escola pelos Técnicos			
Temas	Subcategorias / Indicadores	Unidade de análise	Excertos
A escola como espaço de inclusão/exclusão	Experiências de preconceito ou discriminação entre alunos	Ocorrência de situações de bullying, preconceito ou conflitos	"Os professores e auxiliares relatam situações recorrentes de conflito e agressões verbais direcionadas aos estudantes estrangeiros. Em alguns casos, são os próprios alunos alvo de preconceito que denunciam as situações que enfrentaram, mesmo não identificando o autor ou autores envolvidos." (Excerto da Entrevista T1) "A construção de preconceitos é um comportamento inato ao ser humano, mesmo sendo de forma inconsciente estamos constantemente a julgar relativamente ao que veste, ao modo como fala e age." (Excerto da Entrevista T2)
	Gestão de conflitos	Estratégias ou ações em situações de conflitos interpessoais ou discriminação cultural	"No plano que elaboramos no início do ano, construímos várias sessões com temas pertinentes, um deles é a temática da discriminação, onde falamos sobre a questão de respeitar o outro nas suas diferenças. Quando são sinalizadas ocorrências individuais (...) interviemos diretamente com a vítima, mas também podemos intervir em grupo, juntando a vítima e o agressor." (Excerto da Entrevista T1)
A escola como espaço de acolhimento e promotora da integração dos alunos	Processo de acolhimento	Mecanismos de avaliação e diagnóstico no processo de acolhimento e integração	"Ouvir e compreender cada história ajuda a conseguir preparar o acolhimento para o aluno sentir-se bem recebido, mas também a intervenção pode ser uma forma de ajudar a família a adaptar a rotina e criar condições para voltarem a sentirem-se seguros." (Excerto da Entrevista T1) "Normalmente, quando chegam alunos migrantes o serviço de mediação linguística é benéfico na orientação do percurso académico. Existe bastante dúvida em relação ao nível de ensino em que o aluno será inserido (...). O critério principal é a idade e avaliação do historial escolar." (Excerto da Entrevista T2)
	Valorização da cultura de origem	Reconhecimento da herança cultural, preservação da identidade cultural do aluno e coexistência entre diferentes grupos culturais	"Um aluno integrado nesta escola tem direito a ter um passado com a sua cultura, religião ou hábitos. Os alunos têm a total liberdade de expressar quem são e as suas origens. A escola só não pode ser conivente com situações que vão contra os direitos humanos e normalizá-las como sendo uma prática cultural." (Excerto da Entrevista T1) "Existe espaço para a sua herança cultural e a oportunidade de aprender novos costumes e tradições típicas do nosso país. As crianças e jovens estão numa fase em que querem enquadrar-se e fazer parte do grupo, o que muitas vezes pode levar a ceder a atitudes ou comportamentos influenciados pela maioria (...) existe a perda da identidade em prol de querer pertencer e ser aceite pelo grupo." (Excerto da Entrevista T2)

	Programas de apoio	Discrição planos estratégicos de apoio à integração académica ou socioemocional; valorização da diversidade cultural; práticas interculturais	"Implementamos sessões que abordam temas como a tolerância e respeito, com o objetivo de desenvolver competências sociais e pessoais que fomentem o processo de entreaajuda e o sentimento de pertença. (...) desenvolvemos um acompanhamento mais individualizado, tanto com o aluno como com a família." (Excerto da Entrevista T1)
Obstáculos ou desafios profissionais	Relação com famílias migrantes	Barreiras sentidas na comunicação Escola- Família	"Algumas famílias são mais fechadas devido a formas distintas de perceber a escola. Alguns pais são ausentes no envolvimento com o percurso escolar dos filhos, acredito que acaba por ser resultado da forma como foram socializados e a importância que conferem à escola." (Excerto da Entrevista T1) "São sentidas algumas dificuldades, devido a receios individuais e factos relacionados com as condições de trabalho dos encarregados de educação. (...) A intervenção tem de ser sistémica, incluindo o aluno, a família, a escola e a comunidade para assegurar o sucesso da inclusão do aluno." (Excerto da Entrevista T2)
	Desafios identificados	Choques identitários, linguísticos ou culturais, decorrentes de diferentes valores, crenças ou normas	"O choque cultural pode ser destacado como um dos grandes desafios. Por exemplo, abordar questões sobre identidade de género ou sexualidade é complexo em culturas cujo este tema é mais tabu. Gerir estas crenças e ao mesmo tempo informar e prevenir comportamentos de risco é uma tarefa complexa." (Excerto da entrevista T1)
	Lacunas institucionais	Fragilidades identificadas nos instrumentos de avaliação ou ausência de protocolos especializados	"Temos um problema sério na área da psicologia, que é a questão das avaliações cognitivas, porque os nossos instrumentos estão validados e adaptados à população portuguesa (...). Optamos por não fazer o mesmo teste a estes alunos, porque a cultura e a linguagem não são as mesmas, e pode ocorrer um enviesamento dos dados." (Excerto da Entrevista T1)
Propostas estratégicas	Sugestões de melhoria	Necessidade de instrumentos de avaliação culturalmente adaptados, reforço dos recursos humanos e apoio institucional	"Uma das mudanças que posso apontar como fundamental é a contratação de mais técnicos, para que o acompanhamento aos alunos seja feito de forma mais consciente e ponderada. Num agrupamento grande, o rácio entre técnicos e alunos é insuficiente para desenvolver um acompanhamento personalizado." (Excerto da Entrevista T2)

Anexo H - Grelha de Análise Categorical Temática da aculturação das famílias

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo (excerto)
Experiência de migração	Migração forçada por conflito bélico	“Vimos porque começámos a sentir medo de estar lá.” (Excerto da Entrevista EE1)
		“Nós vivíamos uma vida normal até começar a guerra.” (Excerto da Entrevista EE2)
		“Saímos da [REDACTED] por causa da guerra e violência.” (Excerto da Entrevista EE6)
	Migração por melhores condições de vida (económica, laboral, social e simbólica)	“Nós chegámos a Portugal à procura de conseguir viver melhor.” (Excerto da Entrevista EE3)
		“O meu marido veio primeiro para trabalhar na obra.” (Excerto da Entrevista EE5)
		“Decidimos sair da [REDACTED] devido à crise.” (Excerto da Entrevista EE4)
		“Foi tudo a pensar na felicidade e futuro dos meus filhos.” (Excerto da Entrevista EE7)
		“Chegámos cá por causa do trabalho.” (Excerto da Entrevista EE8)
Manutenção da cultura de origem	Manutenção de tradições culturais e gastronómicas	“Eu cozinho alguns pratos e gostamos de lembrar alguns dias importantes.” (Excerto da Entrevista EE2)
		“Mantemos os nossos pratos que fazem lembrar de lá.” (Excerto da Entrevista EE5)
		“Gostamos de ver filmes [REDACTED]s e comer a nossa comida.” (Excerto da Entrevista EE8)
	Música e tradições culturais	“Ouvimos música latina em casa e sentimos que estamos mais perto de casa.” (Excerto da Entrevista EE4)
		“Gostamos de festejar o carnaval.” (Excerto da Entrevista EE7)
	Continuidade da religião e costumes	“A religião é fundamental nos nossos dias.” (Excerto da Entrevista EE6)
		“A religião está muito presente na nossa vida.” (Excerto da Entrevista EE1)
		“Continuamos a viver a nossa religião.” (Excerto da Entrevista EE3)
Uso da língua	Língua de origem predominante em casa	“Em casa falamos Dari.” (Excerto da Entrevista EE1)
	Uso gradual do português	“Agora também falamos português algumas vezes em casa para treinar.” (Excerto da Entrevista EE2)
	Bilinguismo familiar	“Falamos as duas línguas, um portunhol.” (Excerto da Entrevista EE4)
		“Na maioria do tempo falamos hauça, mas agora também sabemos português.” (Excerto da Entrevista EE3)
		“Falamos árabe e às vezes português.” (Excerto da Entrevista EE6)
		“Falamos hindi e português.” (Excerto da Entrevista EE8)
	Uso exclusivo do português	“Falamos português.” (Excerto da Entrevista EE5)
	Variação linguística	“Falamos a mesma língua, muda só o sotaque.” (Excerto da Entrevista EE7)
Redes sociais	Contacto limitado com portugueses	“Não temos muito contacto, só no trabalho.” (Excerto da Entrevista EE1)

		<i>“Temos amigos [redacted] [nacionalidade de origem].”</i> (Excerto da Entrevista EE2)
		<i>“Temos amizades só da nossa cultura.”</i> (Excerto da Entrevista EE3)
		<i>“As pessoas no trabalho são todas [nacionalidade de origem] [redacted].”</i> (Excerto da Entrevista EE8)
	Relações com famílias da escola	<i>“Fiquei amiga da mãe de outro aluno.”</i> (Excerto da Entrevista EE4)
	Rede social restrita	<i>“Não temos muitas amizades porque somos uma família fechada.”</i> (Excerto da Entrevista EE5)
	Amizades com famílias portuguesas	<i>“Agora até vamos à casa deles.”</i> (Excerto da Entrevista EE6)
Identidade cultural	Comunidade migrante forte	<i>“Tem uma comunidade gigante [redacted] na cidade.”</i> (Excerto da Entrevista EE7)
	Identidade transnacional	<i>“Eu tento passar a ideia que eles são cidadãos do mundo.”</i> (Excerto da Entrevista EE2)
	Sentimento de não pertença	<i>“Não sentimos que pertencemos aqui.”</i> (Excerto da Entrevista EE3)
	Identidade bicultural	<i>“Aprendemos que é possível amar dois países.”</i> (Excerto da Entrevista EE4)
		<i>“Gostamos de viver com as duas culturas.”</i> (Excerto da Entrevista EE6)
	Sentimento de exclusão racial	<i>“Pessoas negras só são consideradas portuguesas se forem importantes.”</i> (Excerto da Entrevista EE5)
	Identidade híbrida	<i>“Ela diz que é [redacted] de Portugal.”</i> (Excerto da Entrevista EE7)
		<i>“Gostava que conseguissem sentir-se bem ao viver duas culturas.”</i> (Excerto da Entrevista EE1)
	Identidade em transição	<i>“A minha filha sente-se muito portuguesa.”</i> (Excerto da Entrevista EE8)