

Junho 2025

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A promoção da inclusão escolar de crianças migrantes e/ou refugiadas: O papel da educação de infância

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

DE

Ana Raquel Carregal Costa

ORIENTAÇÃO

Doutora Paula Cristina Pacheco Medeiros



PAULA
FRASSINETTI



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
Mestrado em Educação Pré-Escolar

**A promoção da inclusão escolar de crianças
migrantes e/ou refugiadas:
O papel da educação de infância**

Relatório de Investigação apresentado à Escola Superior de Educação de Paula
Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Ana Raquel Carregal Costa

Orientadora: Doutora Paula Cristina Pacheco Medeiros

Porto, junho de 2025

Agradecimentos

Hoje, chega ao fim um dos maiores e melhores sonhos da minha vida. Da minha vida pessoal e profissional. Não posso deixar de agradecer com todo o meu coração a todos aqueles que acreditaram, encorajaram e acompanharam este grande sonho.

Aos meus pais, em especial, que sempre fizeram de tudo para tornar este sonho realidade, sem eles nada disto seria possível.

Aos meus avós e à minha irmã por todo o carinho e encorajamento dado ao longo destes cinco anos.

À Dani, por acreditar desde o início que eu seria capaz de concluir com sucesso este desafio. Por estar sempre do meu lado e por me ter ajudado sempre nos trabalhos práticos.

À Marta, ao Hugo, à Rita, à Mariana, à Salette, à Rute e à Inês, por serem os melhores amigos de sempre. Por estarem sempre presentes ano após ano e por serem sempre o meu porto-seguro.

À minha querida Maria, colega de estágio e amiga para vida. Obrigada por teres sido o alívio no meio de tanto caos. Ultrapassamos juntas as mais difíceis tempestades, mas o caminho pautou-se bonito e repleto de leveza.

À Bea, Mariana, Sara e Marta, quatro pilares essenciais nesta caminhada. Partilhámos ideias, gargalhadas, tristezas e medos.

À Professora Doutora Paula Medeiros, docente responsável por me orientar na elaboração do presente Relatório de Estágio. Obrigada por toda a disponibilidade e pela partilha de saberes, essenciais para a concretização deste marco.

Às Educadoras que me acompanharam nos meus estágios profissionais, por me ensinarem sempre a ser melhor, por todas as oportunidades de crescimento que me ofereceram. Por toda a dedicação e disponibilidade em contribuir na minha aprendizagem.

Às Orientadoras Cooperantes das Práticas de Ensino Supervisionadas, pela partilha de conhecimentos e experiências, por me terem feito crescer pessoalmente e profissionalmente.

Por fim, às minhas crianças. Vocês serão sempre o motivo deste nobre sonho. Obrigada por serem o melhor deste mundo.

"Uma criança pode ser refugiada ou migrante, mas, acima de tudo, é uma criança." (UNICEF, 2019)

Resumo

O presente relatório de investigação integra-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada e apresenta-se como um requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar. Este estudo tem como foco principal a promoção da integração de crianças migrantes no jardim de infância.

Os objetivos principais delineados para esta investigação, incidem sobre: i.) identificar os principais desafios da inclusão escolar de crianças migrantes e refugiadas; e ii.) perceber de como é feita a integração das crianças migrantes por parte dos colegas nativos. Com a presente pesquisa, procura-se igualmente estudar o atual panorama migratório português, assim como os desafios existentes na integração escolar de crianças migrantes.

A investigação foi realizada em duas salas distintas da valência de Pré-Escolar. E através da metodologia qualitativa, foi possível obter informações que respondem claramente aos objetivos propostos. A investigação assentou na utilização de técnicas de observação participante, recorrendo, para o efeito, a registos escritos de episódios observados diretamente no contexto educativo, bem como à realização de entrevistas dirigidas a profissionais de educação.

Os resultados obtidos evidenciam que a integração escolar de crianças migrantes e refugiadas na educação pré-escolar assume um papel central no processo educativo. As educadoras participantes reconhecem a inclusão social como um direito fundamental, destacando o seu papel ativo na criação de ambientes acolhedores, no uso de estratégias diferenciadas e na valorização da diversidade cultural. Paralelamente, as observações realizadas revelam que as crianças, mesmo perante barreiras linguísticas, recorrem à brincadeira e à empatia como meios naturais de integração, demonstrando atitudes espontâneas de respeito e inclusão. Apesar das práticas promissoras identificadas, persistem desafios como a escassez de recursos, a ausência de formação específica e a dificuldade de envolvimento das famílias, reforçando a necessidade de uma abordagem mais estruturada e contínua para assegurar uma inclusão plena e significativa.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Crianças, Integração, Diversidade, Inclusão.

Abstract

This research report is part of the Supervised Teaching Practice course and is presented as a partial requirement for obtaining a master's degree in Pre-School Education. The main focus of this study is to promote the integration of migrant children in kindergarten.

The main objectives outlined for this research focus on: i.) identifying the main challenges of school inclusion for migrant and refugee children; and ii.) understanding how migrant children are integrated by their native colleagues. This research also aims to study the current Portuguese migratory panorama, as well as the existing challenges in the school integration of migrant children.

The research was carried out in two different pre-school classrooms. Using qualitative methodology, it was possible to obtain information that clearly responds to the proposed objectives. The research was based on the use of participant observation techniques, using written records of episodes observed directly in the educational context, as well as interviews with education professionals.

The results show that the integration of migrant and refugee children in pre-school education plays a central role in the educational process. The participating educators recognize social inclusion as a fundamental right, highlighting their active role in creating welcoming environments, using different strategies and valuing cultural diversity. At the same time, observations reveal that children, even when faced with language barriers, use play and empathy as natural means of integration, showing spontaneous attitudes of respect and inclusion. Despite the promising practices identified, challenges persist such as the scarcity of resources, the lack of specific training and the difficulty of involving families, reinforcing the need for a more structured and continuous approach to ensure full and meaningful inclusion.

Keywords: Pre-school education, Children, Integration, Diversity, Inclusion

Índice

Introdução	8
Parte I – Enquadramento teórico.....	10
1.1 . Refugiado e Migrante	10
1.2 . Contexto atual das migrações ao nível nacional.....	12
1.2.1. Fatores impulsionadores do aumento da migração	14
1.3. Processo migratório das crianças migrantes e/ou refugiadas	16
1.4. Integração escolar das crianças migrantes e refugiadas	19
1.4.1. Desafios na integração de crianças imigrantes e refugiadas.....	25
Parte II – Dimensão Empírica	29
Capítulo 1 – A Investigação	29
1.1. Contextualização da Investigação.....	29
1.1.1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada	29
1.1.2. Contextualização da Instituição Cooperante I.....	29
1.1.3 . Caracterização do grupo	30
1.1.4 . Caracterização da Instituição Cooperante II	34
1.1.5 . Caracterização do grupo	35
1.2 . Metodologia	37
1.2.1. Investigação Qualitativa.....	37
1.2.2 . Objeto de Estudo.....	38
1.2.3 . Instrumentos e Técnicas de Recolha de Informação.....	39
1.2.3.1 . Observação.....	39
1.2.3.2 . As Entrevistas	39
Parte III – Resultados da Investigação	41
I – Práticas Docentes	41
1.1. Descrição e Análise de Entrevistas a Educadores de Infância.....	41
II – Interações das Crianças.....	45
2.1. Descrição e Análise de Registos de Observação das Crianças	45
Considerações Finais	49
Referências Bibliográficas	52
Anexos.....	56

Lista de Acrónimos e Siglas

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

AIMA – Agência para a Integração, Migrações e Asilo

CPCJ – Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

CPR – Conselho Português para os Refugiados

DGE – Direção-Geral da Educação

GNR – Guarda Nacional Republicana

IRN – Instituto dos Registos e do Notariado

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OIM – Organização Internacional para as Migrações

PES I – Prática de Ensino Supervisionada I

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

PSP – Polícia de Segurança Pública

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund

Introdução

“Qualquer indivíduo, independentemente da sua cor, raça, religião, etnia, classe social ou deficiência, merece ser respeitado igualmente, sem nenhuma distinção, pois todos são capazes e têm habilidades” (Aguiar et al., 2018, p.45).

A presente investigação, intitulada "**A promoção da inclusão escolar de crianças migrantes e/ou refugiadas: o papel da educação de infância**", surge da necessidade de compreender como a integração de crianças migrantes é percebida no contexto escolar, não só pelos adultos, mas também pelas crianças que dele fazem parte e perceber quais os principais desafios que as escolas enfrentam na integração dessas crianças. O aumento significativo dos fluxos migratórios e a chegada de refugiados têm representado desafios acrescidos para os sistemas educativos. A diversidade cultural e étnica torna-se cada vez mais visível, tanto na sociedade como nas instituições escolares. Muitas crianças recém-chegadas, especialmente as que vivenciaram processos migratórios forçados, enfrentam sentimentos de ansiedade e insegurança, frequentemente resultantes de experiências traumáticas. Neste contexto, importa questionar até que ponto as políticas de acolhimento em vigor asseguram uma verdadeira inclusão no ambiente escolar.

As escolas desempenham um papel essencial na identificação das necessidades emocionais e sociais destas crianças, devendo proporcionar um ambiente seguro e acolhedor que lhes permita superar os desafios da adaptação. A perceção da escola como um espaço seguro e de pertença é determinante para o seu bem-estar e sucesso educativo. Assim, torna-se imperativo que as instituições escolares desenvolvam estratégias eficazes para facilitar a integração e valorizem a diversidade cultural como um fator enriquecedor.

Este estudo tem como principais objetivos: identificar os principais desafios da inclusão escolar de crianças migrantes e refugiadas; compreender de que forma é feita a integração escolar das crianças migrantes e refugiadas; explorar estratégias e programas de acolhimento que respondam eficazmente às necessidades destas crianças;

Tendo em conta o Decreto-Lei n.º 54/2018, que reforça a necessidade de escolas inclusivas, é fundamental refletir sobre a forma como os estabelecimentos de ensino podem adaptar-se para garantir uma educação equitativa. A construção de um ambiente

escolar que respeite e valorize a diversidade é essencial para promover a igualdade de oportunidades e combater eventuais formas de discriminação.

Deste modo, questiona-se: **como podem as crianças do país de acolhimento contribuir para a inclusão das crianças migrantes e refugiadas?**

Atendendo aos objetivos delineados, o presente relatório encontra-se estruturado em três partes fundamentais, que se desenvolvem de forma sequencial. O primeiro capítulo destina-se ao enquadramento teórico da temática em estudo, com o propósito de aprofundar os conceitos centrais que sustentam a investigação. Esta secção contempla uma análise do panorama atual das migrações em Portugal, distinguindo entre migrante e refugiado, e identificando os principais fatores que contribuem para estes fluxos. Simultaneamente, procura-se compreender o processo migratório das crianças, a sua integração no sistema educativo português, bem como os desafios que estas enfrentam no seu processo de integração, tendo em conta as múltiplas dimensões que atravessam esta realidade.

No segundo capítulo, apresenta-se a caracterização geral das instituições onde decorreu a prática pedagógica, bem como os elementos que compõem o respetivo contexto educativo, incluindo a descrição dos grupos com os quais foi desenvolvida a intervenção educativa. Esta secção integra ainda a explicitação da metodologia de investigação adotada, permitindo enquadrar o percurso investigativo que sustentou a presente análise. Este capítulo culmina com a apresentação e análise dos resultados obtidos no decurso do processo investigativo.

Relativamente ao terceiro capítulo, o mesmo apresenta uma reflexão final que procura não apenas sintetizar o desenvolvimento do trabalho realizado, mas também evidenciar os conhecimentos adquiridos a partir da análise dos dados recolhidos. Pretende-se, assim, partilhar algumas considerações conclusivas que emergem da experiência investigativa e das aprendizagens dela decorrentes.

Parte I – Enquadramento teórico

1.1 - Refugiado e Migrante

De acordo com Pereira (2019, p.43), a diversidade cultural não se limita a um único tipo de diferença. É um conceito abrangente que engloba vários elementos constitutivos de uma cultura, como a língua, as tradições, a gastronomia, a religião, os costumes, a organização familiar e política, entre outros. Assim, a diversidade cultural pode ser entendida como o conjunto de características que distinguem diferentes sociedades. O aumento da diversidade cultural está diretamente relacionado com o crescimento dos fluxos migratórios, protagonizados tanto por migrantes como por refugiados. Embora estes dois conceitos sejam frequentemente confundidos, apresentam diferenças fundamentais.

Um refugiado é definido como:

o estrangeiro que, receando com razão ser perseguido em consequência de atividade exercida no Estado da sua nacionalidade ou da sua residência habitual em favor da democracia, da libertação social e nacional, da paz entre os povos, da liberdade e dos direitos da pessoa humana ou em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, convicções políticas ou pertença a determinado grupo social, se encontre fora do país de que é nacional e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a proteção desse país (Decreto-lei nº 27/2008).

Lopes (2019,) reforça esta definição ao afirmar que um refugiado é:

toda a pessoa que, devido a uma perseguição por causa da sua raça, religião, nacionalidade, associação a determinado grupo social ou opinião política, encontra-se fora do seu país de origem e não pode ou não quer regressar ao mesmo, ou devido a grave violação dos direitos humanos, é obrigado a deixar o seu país em busca de asilo noutro país (p.7).

De forma geral, o estatuto de refugiado é concedido a indivíduos que foram forçados a abandonar o seu país devido a circunstâncias adversas, procurando proteção num Estado estrangeiro. Como refere o autor, os refugiados incluem "homens, mulheres e crianças de todas as idades, que viajam sozinhos, por sua conta e risco, na esperança de encontrar um país que os acolha" (Lopes, 2019, p.8).

Por outro lado, o conceito de migrante aplica-se a qualquer indivíduo que atravessa uma fronteira internacional e se estabelece num país diferente do seu local de origem por um período superior a um ano (Oliveira, 2022, p.9).

Cierco (2017) distingue claramente os conceitos de migrante e refugiado, salientando que a principal diferença reside na motivação da deslocação. Segundo a autora, "o imigrante económico deixa o seu país de origem para fugir à pobreza e à miséria; um refugiado abandona o seu país para escapar da insegurança, da perseguição e da morte" (Cierco, 2017, p.3). Outro fator diferenciador é a possibilidade de escolher o destino final. Enquanto um migrante pode, na maioria dos casos, decidir para onde quer ir, um refugiado não tem essa liberdade. Como sublinha Cierco, "o migrante é livre de escolher o seu local de destino e, em certa medida, livre de voltar ao seu lugar de partida. O refugiado não é livre. Independentemente do motivo, as condições da sua partida fazem com que ele vá, não para onde quer, mas para onde pode" (Cierco, 2017, p.13).

Desta forma, verifica-se que, enquanto um migrante decide voluntariamente deixar o seu país para procurar melhores condições de vida, um refugiado vê-se forçado a abandoná-lo devido a circunstâncias extremas, muitas vezes sem possibilidade de escolha quanto ao país de acolhimento. Além disso, a aceitação dos migrantes nos países recetores pode ser condicionada por políticas migratórias restritivas, processos administrativos exigentes e fatores como a nacionalidade, a religião ou a cultura do indivíduo.

Com base nestas definições, torna-se essencial compreender as especificidades de cada grupo e os desafios inerentes à sua integração. A distinção entre migrantes e refugiados permite às instituições educativas e à sociedade em geral adotarem práticas mais inclusivas, promovendo o respeito pela diversidade cultural e garantindo um ambiente de equidade. Para além da reflexão teórica, é fundamental que os agentes educativos assumam um compromisso real com a promoção da igualdade de

oportunidades, sobretudo no caso de crianças provenientes de famílias migrantes ou refugiadas.

1.2 - Contexto atual das migrações ao nível nacional

O fenómeno migratório em Portugal tem-se mostrado dinâmico e multifacetado, resultante de transformações socioeconómicas e políticas ao longo das últimas décadas. Tradicionalmente um país de emigração, Portugal consolidou-se, nas últimas três décadas, como um país de acolhimento para populações estrangeiras. Atualmente, verifica-se a coexistência de fluxos simultâneos de emigração e imigração, com indivíduos de perfis semelhantes a saírem e a entrarem no território nacional. (Góis, 2019)

Durante vários anos, Portugal registou um saldo migratório negativo, consequência da elevada taxa de emigração. Contudo, nos últimos tempos, tem-se verificado um crescimento sustentado da imigração, acompanhado por uma desaceleração da saída de portugueses. Ainda assim, o número de emigrantes que regressam ao país não é suficiente para compensar integralmente os fluxos de saída, representando um desafio demográfico significativo. Neste contexto, a imigração assume um papel crucial, contribuindo para mitigar o envelhecimento populacional e contrariar o declínio demográfico, uma vez que a população imigrante é, tendencialmente, mais jovem (Góis, 2019).

A comunidade imigrante residente em Portugal é caracterizada por uma significativa diversidade, tanto em termos de origem nacional, como dos motivos que impulsionam a deslocação. Os fluxos migratórios incluem tanto núcleos familiares como indivíduos jovens solteiros. Além disso, a presença de imigrantes tem sido essencial para suprir lacunas no mercado de trabalho, especialmente nos setores do turismo, da construção civil e da agricultura. Contudo, muitos imigrantes enfrentam condições laborais precárias, frequentemente associadas à escassez de alternativas viáveis. Outro aspeto relevante no estudo dos fluxos migratórios em Portugal é o impacto das remessas enviadas e recebidas. O país apresenta um saldo positivo neste domínio, pois os montantes transferidos pelos emigrantes portugueses para Portugal superam aqueles enviados pelos imigrantes para os seus países de origem (Oliveira, 2022).

Portugal tem vindo a consolidar políticas de integração reconhecidas internacionalmente pelas suas boas práticas no acolhimento de imigrantes, promovendo a inclusão social e combatendo possíveis manifestações de xenofobia. Desde 2015, o país tem demonstrado uma postura aberta à receção de refugiados, embora o sucesso dos programas de reinstalação dependa, em grande parte, do envolvimento da sociedade civil, dada a escassez de estruturas estatais direcionadas exclusivamente para esse propósito. A pandemia de COVID-19 teve um impacto significativo nos fluxos migratórios, com as restrições à mobilidade e a implementação de novas medidas administrativas a afetarem a circulação de pessoas. No entanto, a partir de 2021, a concessão de autorizações de residência voltou a crescer de forma consistente (Oliveira, 2022).

Segundo o Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo de 2023, verificou-se, pelo sétimo ano consecutivo, um aumento da população estrangeira residente, totalizando 781.915 cidadãos estrangeiros, dos quais 38.790 eram crianças com idades entre os 0 e os 9 anos. No final de 2023, o número de estrangeiros com autorização de residência perfazia um total de 1.044.600 indivíduos. A distribuição da população estrangeira continua a concentrar-se predominantemente nas regiões do litoral, com especial incidência nos distritos de Lisboa, Faro e Setúbal, que, em conjunto, representam 63,5% do total de cidadãos estrangeiros residentes no país, num total de 663 699 indivíduos (Lopes & Sousa, 2024).

O panorama migratório português tem, assim, sofrido alterações significativas ao longo das últimas décadas. Há cerca de 40 anos, Portugal era essencialmente um país de emigração, registando apenas uma presença imigrante residual. Hoje, tornou-se igualmente um país de acolhimento, conjugando o regresso e a repatriação de cidadãos nacionais com a chegada de centenas de milhares de estrangeiros, o que conferiu à sua população uma maior diversidade e complexidade (Góis, 2019). Se em tempos Portugal era conhecido como um país de onde os cidadãos saíam à procura de melhores condições económicas – inicialmente com destino ao Brasil e, posteriormente, para outros países da União Europeia –, na atualidade, o país consolidou a sua posição como destino de imigração, evidenciado pelo crescimento contínuo da sua população estrangeira (Oliveira, 2021).

A imigração em Portugal pode ser classificada em diferentes tipologias, nomeadamente: Imigração sazonal, associada a setores como a agricultura e o turismo;

Imigração temporária, motivada por contratos de trabalho de curta duração; Imigração estudantil, relacionada com a mobilidade académica; Imigração a longo prazo, sobretudo ligada ao mercado de trabalho (Góis, 2019). O aumento contínuo da população imigrante reflete a perceção que os imigrantes possuem de Portugal como um país seguro.

Este aumento significativo é uma realidade complexa e multifacetada, influenciada por fatores socioeconómicos, políticos e históricos, bem como pelas motivações individuais dos migrantes. A compreensão deste fenómeno não pode ser reduzida a uma análise simplificada das suas causas e dinâmicas, uma vez que envolve múltiplas dimensões que afetam de forma diferenciada os percursos migratórios.

1.2.1 - Fatores impulsionadores do aumento da migração

O fenómeno migratório resulta de um conjunto variado de fatores sociais, económicos, políticos e ambientais. De um modo geral, pode-se distinguir entre migração voluntária, que ocorre quando os indivíduos optam, por iniciativa própria, por mudar de país, e migração forçada, que acontece quando as pessoas se veem obrigadas a abandonar a sua terra natal devido a conflitos armados, perseguições políticas ou religiosas e catástrofes naturais (Parlamento Europeu, 2020).

As razões que impulsionam a migração podem ser agrupadas em três grandes categorias: **Fatores sociais e políticos** – incluem conflitos armados, regimes opressivos, perseguições religiosas ou violações dos direitos humanos, que obrigam muitas pessoas a procurar segurança noutro país; **Fatores económicos e demográficos** – referem-se à procura de melhores oportunidades de emprego e qualidade de vida, bem como ao declínio populacional em certas regiões, que incentiva a imigração para colmatar a falta de mão de obra; **Fatores ambientais e climáticos** – resultam de desastres naturais ou alterações climáticas que comprometem a sobrevivência das populações em determinadas zonas geográficas (Parlamento Europeu, 2020).

Segundo Góis (2019), a imigração em Portugal tem sido impulsionada sobretudo por motivações económicas. O mercado de trabalho português tem absorvido um número crescente de imigrantes, principalmente nos setores da hotelaria, restauração, construção civil e agricultura, onde há uma necessidade constante de mão de obra. Para além disso, muitos imigrantes desenvolvem atividades empreendedoras, criando os seus próprios negócios e contribuindo para o crescimento da economia nacional. O investimento

estrangeiro, nomeadamente através de programas como os Vistos Gold, tem também fomentado a imigração para Portugal. Paralelamente, períodos de crescimento económico e de redução do desemprego tendem a atrair mais trabalhadores estrangeiros. No plano social, o reagrupamento familiar representa outro fator determinante para o crescimento da imigração, pois permite que familiares de imigrantes já estabelecidos se juntem a eles. A mobilidade estudantil também tem desempenhado um papel relevante, uma vez que Portugal tem vindo a atrair um número crescente de estudantes internacionais, especialmente no ensino superior. A nível político, a legislação portuguesa tem facilitado a aquisição da nacionalidade, tornando o país mais atrativo para quem deseja fixar-se de forma permanente. Mecanismos como a concessão da nacionalidade por tempo de residência ou a atribuição da nacionalidade a descendentes de cidadãos portugueses têm impulsionado o crescimento da população imigrante. Além disso, Portugal tem-se destacado como um dos países europeus mais recetivos à entrada de refugiados, adotando políticas de integração que garantem a sua regularização e inserção no mercado de trabalho. Outros fatores também têm contribuído para os fluxos migratórios em Portugal. A crise económica de 2008, que levou à emigração de milhares de portugueses, criou novas oportunidades para a entrada de imigrantes, sobretudo em setores com carência de mão de obra. Além disso, as redes sociais e comunitárias desempenham um papel crucial na decisão de migração, uma vez que a presença de familiares ou amigos no país facilita a adaptação dos recém-chegados. A proximidade cultural e linguística com países lusófonos e a facilidade de circulação no Espaço Económico Europeu reforçam ainda mais a atratividade de Portugal como destino migratório (Góis, 2019).

Desde 2015 Portugal tem acompanhado a tendência europeia no acolhimento de refugiados, em resposta ao aumento dos fluxos migratórios provenientes de zonas de conflito, como a Síria, o Iraque e a República Democrática do Congo. O país tem participado em programas europeus de recolocação e reinstalação de refugiados, recebendo requerentes de asilo de países como a Grécia, Itália e Turquia. A persistência de conflitos e violações dos direitos humanos em várias partes do mundo gerou a fuga de populações, o que aumentou o número de pessoas a procurar refúgio na Europa, incluindo em Portugal. Além disso, a determinada altura, o governo português demonstrou disponibilidade para acolher um número de refugiados superior às quotas estabelecidas pela União Europeia, assumindo, nesse momento, um compromisso humanitário

significativo (Sousa et al., 2021, p.9). Em 2018, por exemplo, mais de 1.300 refugiados foram acolhidos ao abrigo destes programas (Amnistia Internacional, 2018, p.23).

A imigração em Portugal reflete, assim, um fenómeno dinâmico e multifacetado, resultante de múltiplos fatores interligados. Neste contexto de crescente diversidade populacional, é notório o aumento do número de crianças imigrantes inseridas no sistema educativo português, realidade que exige uma reflexão aprofundada sobre os mecanismos de acolhimento e integração que lhes são disponibilizados. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e aprendizagem, assume um papel central na construção de percursos inclusivos, tornando-se imperativo compreender como estas crianças experienciam a sua adaptação, bem como os desafios e oportunidades que enfrentam no seu percurso escolar.

1.3 - Processo migratório das crianças migrantes e/ou refugiadas

O processo migratório das crianças migrantes e refugiadas envolve desafios complexos, muitas vezes marcados por situações de vulnerabilidade extrema. A deslocação para um novo país pode representar uma experiência profundamente traumática, especialmente quando ocorre de forma forçada devido a conflitos, perseguições ou crises humanitárias.

Em 2017, o Comité dos Direitos da Criança sublinhou que a privação da liberdade de uma criança devido ao seu estatuto migratório ou ao dos seus pais constitui uma violação dos seus direitos fundamentais. Nesse sentido, a UNICEF Portugal reforçou as seis diretrizes fundamentais para garantir a proteção dos direitos das crianças migrantes e refugiadas:

Acabar com a detenção de crianças requerentes do estatuto de refugiadas ou migrantes através da introdução de uma série de alternativas de carácter prático; Manter as famílias juntas como a melhor forma de proteger as crianças e de lhes atribuir um estatuto legal; Proteger as crianças refugiadas e migrantes da exploração e da violência, em especial as crianças não acompanhadas; Garantir o acesso continuado à aprendizagem – educação formal e não formal- de todas as crianças refugiadas e migrantes e assegurar-lhes acesso a serviços de saúde e outros de

qualidade; Pressionar para que sejam tomadas medidas destinadas a combater as causas subjacentes aos movimentos de refugiados e migrantes em larga escala; Promover medidas para combater a xenofobia, a discriminação e a marginalização em países de trânsito ou de destino (Unicef, 2019).

O processo migratório de uma criança que parte do seu país de origem em direção a Portugal envolve uma multiplicidade de etapas, profundamente influenciadas pelo contexto em que a migração ocorre: seja ela voluntária, forçada, acompanhada ou não. A motivação pode passar pela fuga de situações de guerra, perseguição, pobreza extrema ou catástrofes naturais, mas também por razões de reunificação familiar ou procura de melhores oportunidades de vida (Unicef, 2019). O percurso até Portugal, sobretudo no caso de crianças oriundas de países terceiros, pode revestir-se de grande complexidade e risco, especialmente quando realizado de forma irregular. À chegada a território nacional, a criança migrante é sujeita a fiscalização pelas autoridades competentes, sendo importante sublinhar que, desde a extinção do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) em 2023, esta competência foi redistribuída por diversas entidades. O controlo fronteiriço passou a ser assegurado, consoante o ponto de entrada, pela Polícia de Segurança Pública (PSP), nos aeroportos, e pela Guarda Nacional Republicana (GNR), nas fronteiras terrestres e marítimas. Estes órgãos são responsáveis pela verificação documental e identificação de menores migrantes, sejam eles acompanhados ou não.

No caso de uma criança desacompanhada, as autoridades procedem à sua imediata sinalização e encaminhamento para os serviços de proteção competentes. Nessa fase, entra em ação a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) ou, em situações mais complexas, o tribunal de família e menores, que poderá nomear um tutor legal para salvaguardar os direitos e interesses da criança. Para garantir o bem-estar dos menores, podem ser aplicadas diversas medidas, como acolhimento em instituições, integração em famílias de acolhimento ou, em alguns casos, reunificação familiar. Contudo, devido à especificidade da sua situação, as crianças desacompanhadas são frequentemente encaminhadas para centros de acolhimento especializados, seguidos por programas de apoio à sua autonomia (Roberto & Moleiro, 2021).

Em termos administrativos, as funções que anteriormente cabiam ao SEF no que respeita à regularização de cidadãos estrangeiros passaram para a recém-criada Agência

para a Integração Migrações e Asilo (AIMA), em articulação com o Instituto dos Registos e do Notariado (IRN). Esta agência assume agora a responsabilidade pela instrução de processos de autorização de residência, reagrupamento familiar e outras matérias relacionadas com o estatuto legal dos migrantes. (Lopes & Sousa, 2024)

As crianças migrantes, especialmente as não acompanhadas, beneficiam de um estatuto de proteção reforçada, de acordo com os princípios consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança. Independentemente da sua situação documental, têm direito à educação, aos cuidados de saúde e à integração social. (Roberto & Moleiro, 2021).

Ao longo de todo este processo, é fundamental assegurar uma abordagem centrada na criança, garantindo que todas as decisões tomadas pelas autoridades portuguesas respeitam os seus direitos fundamentais e promovem o seu bem-estar físico e emocional.

Portugal tem participado em programas europeus de recolocação e reinstalação de refugiados, recebendo crianças e famílias provenientes de países como a Síria, a Grécia, a Itália e a Turquia. No caso da recolocação, os requerentes de asilo são transferidos de um país da UE para outro, onde formalizam um novo pedido de proteção. Já no programa de reinstalação, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados ACNUR atribui o estatuto de refugiado antes da transferência, garantindo uma maior estabilidade no país de acolhimento (Amnistia Internacional, 2018).

O percurso das pessoas refugiadas até à sua integração no país de acolhimento pode variar consoante múltiplos fatores, como o motivo da migração, a existência de redes de apoio e as políticas migratórias em vigor. Algumas crianças chegam acompanhadas pelas suas famílias, enquanto outras viajam sozinhas, tornando-se especialmente vulneráveis.

O acolhimento de refugiados em Portugal envolve várias entidades, desde instituições públicas a organizações não governamentais. O objetivo é garantir apoio nas áreas de habitação, alimentação, assistência jurídica e social, acesso ao emprego, aprendizagem da língua portuguesa e inserção escolar. Além disso, o acolhimento de crianças refugiadas exige um compromisso conjunto entre as escolas, as organizações sociais e as instituições governamentais garantindo-lhes um percurso educativo e social que respeite os seus direitos e promova o seu bem-estar. O acompanhamento da

integração dos refugiados deve envolver todos os níveis institucionais para assegurar que as suas necessidades são atendidas de forma eficaz e digna (Ribeiro, 2017).

1.4 - Integração escolar das crianças migrantes e refugiadas

“O acesso à educação é também um direito de todas as crianças, especificando-se que essa educação tem como base uma igualdade de oportunidades” (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.o 28 e 29).

Independentemente do destino escolhido pelos cidadãos em mobilidade a nível global — sendo certo que muitos já se encontram ou virão a estabelecer-se em Portugal, seja por necessidade própria, seja por corresponderem a necessidades do país —, a escola revela-se, sobretudo para crianças e jovens, como o espaço de acolhimento mais imediato e eficaz. Esta instituição, universal e aberta a todos, assume-se como um agente potenciador da inclusão, das aprendizagens, da vivência democrática e do desenvolvimento pessoal de cada indivíduo. Em território nacional, o número de alunos com origem migrante registou um crescimento de 160% desde 2019. Esta realidade, que anteriormente se fazia sentir de forma mais evidente em determinados concelhos, tem vindo a expandir-se de forma acelerada e inesperada, atingindo progressivamente a maioria dos estabelecimentos de ensino. Esta tendência é particularmente visível em alguns municípios situados na periferia dos grandes centros urbanos, onde já existem escolas que acolhem crianças e jovens de mais de 20 ou 30 nacionalidades distintas. Para além disso, verifica-se uma crescente diversidade no perfil sociocultural destes alunos, com a chegada de crianças provenientes de países asiáticos a tornar-se cada vez mais expressiva. Existem, inclusivamente, escolas que, num curto período de três anos, assistiram a transformações significativas na composição das suas turmas e nas dinâmicas do seu quotidiano, em especial nas salas que acolhem os alunos mais novos. (Azevedo, 2024)

A diversidade constitui um elemento enriquecedor da comunidade educativa e do processo de ensino-aprendizagem. Para que este princípio se concretize de forma plena, é fundamental que os alunos oriundos de contextos migratórios sejam abrangidos por medidas de integração eficazes, tanto no âmbito do sistema educativo como na sua inserção na sociedade em geral. A concretização de uma inclusão plena configura-se como um processo progressivo e permanente, que exige, por um lado, uma resposta

pedagógica flexível e sensível às particularidades de cada aluno e, por outro, uma transformação intencional nas práticas, na cultura e na organização das instituições escolares. Neste enquadramento, a escola é desafiada a planear e estruturar a sua intervenção de forma coesa e deliberada, promovendo a diversidade como um valor agregador de toda a comunidade educativa e assegurando, assim, a efetivação do direito à educação e à igualdade de oportunidades, conforme preconizado na Convenção sobre os Direitos da Criança (Direção-Geral da Educação, 2024).

A sociedade atual encontra-se em constante transformação, o que exige a criação de estratégias eficazes para garantir a inclusão de crianças migrantes e refugiadas no sistema educativo. As escolas desempenham um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades e na construção de um ambiente que valorize a diversidade cultural e combata a exclusão. A crescente presença de crianças migrantes e refugiadas nas escolas portuguesas reflete-se num aumento da diversidade cultural e étnica dentro das salas. Neste contexto, torna-se essencial adotar práticas pedagógicas que garantam uma inclusão plena e equitativa, minimizando os impactos das diferenças linguísticas e culturais na aprendizagem.

Segundo a Organização Internacional para as Migrações (OIM), a integração é: “O processo através do qual o imigrante é aceite na sociedade, quer na sua qualidade de indivíduo quer de membro de um grupo. As exigências específicas de aceitação por uma sociedade de acolhimento variam bastante de país para país; e a responsabilidade pela integração não é de um grupo em particular, mas de vários atores: do próprio imigrante, das instituições e da comunidade” (OIM, 2009, p.34). Em 2022/2023 entre as crianças e jovens na escolaridade obrigatória, 11,3% eram de nacionalidade estrangeira (142 760), a maior parte de nacionalidade brasileira (Lobo et al., 2024, p.20). Estes dados ilustram claramente a diversidade cultural que as escolas portuguesas vivem, enfatizando assim a necessidade de se adotar práticas pedagógicas que promovam uma inclusão plena e equitativa.

Conforme referido por Oliveira (2022), a educação e a qualificação constituem dois elementos essenciais para que o processo de integração e inserção social dos indivíduos no país de acolhimento decorra de forma bem-sucedida. A autora sublinha que há duas motivações principais que explicam a vinda de cidadãos estrangeiros para Portugal com o intuito de frequentar o sistema de ensino nacional: por um lado, motivos

de natureza académica levam estudantes a optar por Portugal como destino para o prosseguimento dos seus estudos; por outro, trata-se de menores que acompanham os seus progenitores e que, por esse motivo, necessitam de ser integrados nas instituições de ensino portuguesas.

Segundo a Convenção dos Direitos da Criança, o acesso à educação é um direito universal, sendo fundamental garantir condições que permitam a todas as crianças o seu pleno desenvolvimento académico e social (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.o 28 e 29).

De acordo com Lopes da Silva et al (2016):

A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras (p.10).

Neste sentido, a pedagogia diferenciada revela-se não apenas como uma estratégia metodológica, mas como um princípio ético e pedagógico que visa promover a equidade nas escolas. A valorização da interação e da cooperação entre pares assume igualmente um papel relevante, ao potenciar a aprendizagem colaborativa e a construção de saberes significativos através do diálogo e da partilha de experiências.

De acordo com Lopes et al, (2023), o respeito pela diversidade e o fortalecimento de estratégias inclusivas são essenciais para garantir o bem-estar coletivo no ambiente escolar. A diversidade deve ser encarada como um elemento enriquecedor, promovendo a valorização de todas as crianças e contribuindo para um sistema educativo mais justo e equitativo (Lopes et al, 2023, p.147). Sendo a educação um pilar essencial para a promoção da equidade, da justiça social e da cidadania democrática, a política educativa portuguesa visa garantir igualdade de oportunidades e promover o sucesso escolar ao longo da escolaridade obrigatória.

Portugal reconhece a educação como ferramenta essencial para fomentar a justiça social e a igualdade de oportunidades. Como país de acolhimento de refugiados, enfrenta

o desafio de integrar crianças em idade pré-escolar em jardins de infância, garantindo uma resposta rápida e eficaz. A educação oferece estabilidade e esperança a crianças que vivem em situações de conflito e instabilidade, permitindo-lhes desenvolver competências essenciais para uma vida segura e saudável.

As OCEPE reforçam o direito à inclusão de todas as crianças, independentemente de sua nacionalidade, língua, cultura, religião, etnia ou diferenças cognitivas e sensoriais. Então, cabe aos profissionais de educação respeitar essas diferenças, promovendo um ambiente de acolhimento e de valorização da diversidade.

Para facilitar a inclusão no contexto escolar, cabe ao educador de infância criar um ambiente de comunicação e confiança, onde as crianças migrantes se sintam acolhidas e valorizadas. A adaptação dessas crianças depende de fatores como a língua e a cultura, tornando a aquisição do domínio linguístico um objetivo central na educação pré-escolar. A inclusão no grupo e a promoção do diálogo são essenciais para que desenvolvam a sua capacidade de comunicação de forma gradual. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação de Infância, a aprendizagem de uma segunda língua ocorre de forma natural, desde que sejam assegurados às crianças contextos comunicacionais adequados. Além disso, os educadores devem estimular o desenvolvimento linguístico das crianças, incentivando o diálogo e interação entre diferentes línguas e culturas presentes no ambiente escolar (Lopes da Silva et al., 2016, p.61).

A Direção-Geral da Educação reconhece a diversidade como um elemento enriquecedor da comunidade educativa e do processo de aprendizagem. Para que a inclusão dos alunos migrantes seja efetiva, torna-se imprescindível a implementação de medidas concretas de integração, quer no contexto do sistema educativo, quer no seio da sociedade em geral. Esta inclusão deve ser concebida como um processo dinâmico e contínuo, que exige da escola uma constante capacidade de adaptação e flexibilidade às especificidades individuais de cada criança. Para tal, é necessária uma reorganização intencional e articulada das estruturas escolares, de modo a assegurar o direito universal à educação e a promover a igualdade de oportunidades.

No âmbito da inclusão de crianças migrantes, foram definidos princípios orientadores fundamentais. O primeiro diz respeito ao acolhimento da diversidade, considerado essencial para o bem-estar e a integração eficaz num país e sistema educativos desconhecidos, o que requer uma atuação ativa e colaborativa por parte da

escola. Em segundo lugar, destaca-se a educação para a diversidade, que implica a valorização das culturas, línguas e experiências de vida presentes nas comunidades escolares, promovendo o respeito mútuo e fomentando a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e coletivo. O terceiro princípio assenta na intervenção fundamentada em informação e conhecimento, sendo crucial conhecer a situação individual de cada criança para delinear estratégias adequadas ao seu acolhimento, inclusão e percurso escolar. Adicionalmente, é essencial personalizar o ensino, os processos de aprendizagem e os métodos de avaliação, ajustando-os às necessidades dos alunos migrantes, em conformidade com as orientações legais vigentes. A adaptação da avaliação constitui igualmente um fator determinante para uma inclusão bem-sucedida. Por fim, sublinha-se a importância de mobilizar a comunidade local como parceira ativa, reconhecendo que o envolvimento comunitário é determinante para o êxito do processo de integração escolar.

O bem-estar global do aluno migrante emerge, assim, como um elemento potenciador do trabalho educativo, promovendo não só a socialização, como também o sucesso escolar. Para operacionalizar estes princípios, foram delineadas estratégias organizadas por diferentes níveis de atuação. Ao nível da escola, é fundamental estruturar um processo de acolhimento eficiente, facilitando a matrícula e garantindo o acesso a informação clara e acessível. Deve ser realizado o levantamento do percurso académico dos alunos, de forma a possibilitar o seu correto enquadramento através da atribuição de equivalências. A articulação com parceiros externos que promovam a integração social, o envolvimento de todas as estruturas escolares na valorização da diversidade, e a reflexão conjunta sobre práticas pedagógicas são igualmente ações prioritárias. A escola deve, ainda, reconhecer e respeitar as diferenças culturais, religiosas e familiares, definir perfis adequados para os profissionais envolvidos no processo educativo, e assegurar a disponibilização de documentos em múltiplas línguas. A diversificação da oferta alimentar, das atividades escolares e das publicações, bem como a promoção de ações de integração inicial — como atividades de quebra-gelo — são também recomendadas. Acresce a importância de oferecer oportunidades de aprendizagem da língua portuguesa para adultos e ponderar a contratação de mediadores ou tutores para apoiar o processo de integração.

No que respeita aos alunos, importa criar um ambiente seguro e acolhedor, promovendo o sentimento de pertença através do conhecimento dos serviços disponíveis

na escola e na comunidade envolvente. A implementação de sistemas de tutoria entre pares, como o modelo "Buddie", este programa consiste na atribuição de um aluno já integrado na escola a cada novo aluno, com o objetivo de facilitar a sua adaptação, promover o acolhimento e fomentar a criação de laços sociais desde o primeiro dia.

Em relação às famílias, a escola deve fomentar uma relação de proximidade, promovendo o diálogo e a escuta ativa, clarificando expectativas, identificando receios e fornecendo informações relevantes para decisões conscientes. A construção de laços e o reforço do sentimento de pertença são facilitados pela utilização de meios de tradução (automática ou telefónica) e pela disponibilização de documentos em diversos idiomas. É também essencial manter canais de comunicação abertos, explicar o funcionamento do sistema educativo português e valorizar a representação cultural através da exposição de elementos identitários das várias comunidades.

A dimensão linguística assume igualmente um papel central no processo de inclusão. Na Educação Pré-Escolar é fundamental promover um ambiente comunicativo baseado na confiança, valorizando a língua materna, os saberes e as referências culturais das crianças. Para garantir esse ambiente acolhedor e de confiança, os jardins de infância devem promover a interação regular entre crianças e adultos ao longo do dia, incluindo nos momentos diários, como as refeições, atividades em grupo ou atividades entre os pares. Criar oportunidades para que as crianças partilhem ou inventem histórias, expressem ideias com frases simples e recorram a formas de comunicação não verbal, como gestos, imagens, mímica ou fantoches. Devem dar especial atenção ao uso repetido de verbos de ação do quotidiano, facilitando a compreensão e o desenvolvimento da linguagem. Além disso, devem demonstrar abertura à diversidade linguística, integrando palavras-chave na língua materna da criança. Devem igualmente recorrer a imagens, apontar para os objetos acompanhando verbalmente as ações da criança, respeitando sempre o ritmo individual de cada criança, de modo a que não se sintam pressionadas a falar em português.

Por fim, a comunidade desempenha um papel crucial neste processo, sendo fundamental o envolvimento de entidades locais, associações de migrantes, instituições culturais e clubes desportivos. A criação de redes formais e informais de acompanhamento e a concretização de parcerias com organizações locais contribuem para

uma integração mais ampla e efetiva dos alunos migrantes, consolidando a escola como um espaço verdadeiramente inclusivo e plural (Direção-Geral da Educação, 2024).

A Direção-Geral da Educação (2022) propôs ainda um conjunto de ações para apoiar a inclusão de crianças refugiadas nos jardins de infância, tais como: (1) Coletar informações sobre a criança e sua família de maneira sensível e respeitosa; (2) Envolver crianças ou jovens falantes da mesma língua materna para auxiliar na comunicação inicial; (3) Designar um "padrinho" ou "madrinha" entre os colegas para ajudar na adaptação; (4) Atentar ao bem-estar emocional e físico das crianças refugiadas; (5) Promover a resiliência e valorizar as habilidades individuais; (6) Esclarecer dúvidas, acolher medos e observar estados emocionais; (7) Explorar, junto com o grupo, o país de origem das crianças refugiadas, a sua cultura, idioma e tradições, utilizando diversos recursos pedagógicos (Direção-Geral da Educação, 2022).

A inclusão escolar deve ser um processo contínuo, exigindo um compromisso coletivo de toda a comunidade educativa para assegurar que todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento. A inclusão das crianças migrantes e refugiadas deve ser promovida desde a educação pré-escolar, pois esta fase desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem, das competências sociais e da adaptação ao ambiente escolar ((Direção-Geral da Educação, 2022).

1.4.1- Desafios na integração de crianças imigrantes e refugiadas

A integração de crianças migrantes e refugiadas no sistema educativo representa um desafio complexo, exigindo uma abordagem multidimensional que contemple não apenas o acesso à escola, mas também a criação de condições que favoreçam uma verdadeira inclusão. Para além das barreiras linguísticas e culturais, estas crianças podem enfrentar dificuldades emocionais, sociais e institucionais que influenciam o seu percurso escolar.

“Os estudantes estrangeiros têm de se ajustar a regras académicas, expectativas e objetivos escolares que podem ser muito distintos dos do seu país de origem” (Oliveira, 2023, p.95). Um dos maiores desafios prende-se com a barreira linguística, que pode dificultar tanto a aprendizagem como a interação social dentro da escola. As crianças que

chegam sem qualquer conhecimento da língua portuguesa enfrentam dificuldades acrescidas na compreensão das aprendizagens que lhes é passada, na participação das atividades escolares e na comunicação com os elementos da comunidade educativa. Para além das dificuldades linguísticas, muitas destas crianças enfrentam diferenças culturais e diferenças nas metodologias do ensino. Os sistemas educativos variam de país para país, podendo apresentar estruturas curriculares, abordagens pedagógicas e critérios de avaliação distintos. A adaptação a um modelo de ensino diferente pode ser desafiante, tornando essencial o acompanhamento individualizado para garantir que as crianças consigam acompanhar o ritmo do grupo sem comprometer o seu desenvolvimento. Outro fator determinante na integração escolar das crianças migrantes e refugiadas é a questão emocional e psicológica, muitas destas crianças viveram experiências traumáticas, seja no seu país de origem, seja durante a viagem migratória, como a exposição à guerra, a perda de familiares ou condições de vida extremamente precárias. Estas vivências podem refletir-se em dificuldades emocionais, como a ansiedade, o medo, a insegurança ou dificuldades de concentração, que influenciam diretamente o seu desempenho. O acompanhamento psicológico e a criação de um ambiente escolar seguro e acolhedor são essenciais para minimizar estes impactos. A falta de recursos especializados nas escolas é outro obstáculo à inclusão. Em muitos casos, não existem professores com formação específica em ensino intercultural ou em Português Língua Não Materna, nem assistentes sociais ou mediadores culturais que possam facilitar a adaptação das crianças. A escassez de materiais pedagógicos adequados e de metodologias diferenciadas pode comprometer a resposta às necessidades destas crianças, dificultando o seu sucesso escolar. A questão do preconceito e da discriminação também não pode ser ignorada. Embora Portugal tenha implementado políticas inclusivas, algumas crianças migrantes e refugiadas continuam a enfrentar atitudes de rejeição ou exclusão, tanto por parte de colegas como, em alguns casos, por parte da comunidade escolar. A promoção da educação intercultural e o incentivo ao respeito pela diversidade são fundamentais para combater estereótipos e garantir um ambiente verdadeiramente inclusivo. Por fim, a integração escolar das crianças migrantes e refugiadas está muitas vezes condicionada por questões burocráticas e administrativas. A obtenção de documentos legais, como equivalências escolares e autorizações de residência, pode ser um processo moroso e dificultar a entrada no sistema educativo. Em alguns casos, a ausência de registos escolares anteriores impede a correta colocação da criança no nível de ensino adequado, gerando situações de desmotivação e abandono escolar. Perante estes desafios, torna-se evidente a necessidade de uma resposta

coordenada entre escolas, professores, famílias, organizações sociais e entidades governamentais. Apenas através de uma abordagem integrada será possível assegurar que todas as crianças migrantes e refugiadas tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite as suas especificidades e promova o seu pleno desenvolvimento académico e social (Anes & Bracons, 2024)

Segundo um estudo realizado junto das comunidades de refugiados e de representantes de várias entidades de acolhimento locais, as principais dificuldades sentidas pelos refugiados recolocados (provenientes da Grécia e Itália) residem, precisamente, na inserção profissional, na aprendizagem da língua portuguesa e na obtenção de documentação como certificados, equivalências escolares ou traduções. Indivíduos em situação de vulnerabilidade, classificados como requerentes de asilo ou refugiados, geralmente não conseguem trazer consigo todos os documentos necessários exigidos pelas escolas portuguesas para a matrícula de menores. Nesse sentido, espera-se que as escolas, nessas circunstâncias, sejam flexíveis nos requisitos de documentação para garantir o direito à educação dos menores nessa situação. A complexidade aumenta quando as crianças chegam ao país desacompanhadas, carecendo de qualquer amparo documental referente ao seu histórico escolar. A razão que nos leva a questionar a igualdade de oportunidades de entrada ao sistema educacional português diz respeito aos desafios nos próprios sistemas escolares na integração e aceitação das crianças migrantes nas suas instalações. Isto é especialmente relevante, pois o acesso a materiais escolares ou mesmo a seguros escolares, normalmente fornecidos pelo Estado, pode ser negado aos jovens migrantes ou refugiados devido à falta de documentação. Nesse contexto, a escassez de recursos socioeconómicos, combinada à falta de respostas adequadas e eficazes por parte das entidades públicas, dificulta ainda mais a integração das crianças (Lemos, 2021).

A instituição escolar, reflexo da sociedade em que está inserida, precisa reavaliar as suas estratégias e implementar medidas que promovam a inclusão de todas as crianças. Como ambiente de aprendizagem e interação social, a escola tem o dever de atender às necessidades de todas as crianças, combatendo a desigualdade e a exclusão social que ainda persiste em alguns estabelecimentos de ensino. É nesse cenário educativo que as crianças se desenvolvem, absorvem conhecimento e adquirem habilidades

essenciais para se tornarem cidadãos conscientes e justos no futuro. Apesar de a diversidade cultural ser uma constante no quotidiano das escolas, é necessário trabalhá-la e olhá-la como um forte potencial que serve de base para uma aprendizagem significativa nas crianças. Olhar para uma cultura que seja distinta da cultura-padrão é um desafio, mas um ponto crucial e enriquecedor para os demais docentes e para o público jovem que pode contactar com experiências diversificadas que o ajudará a desenvolver e a crescer enquanto pessoa singular (Morais e Velanga, 2021).

O que importa destacar é que com a ausência dos apoios e do acompanhamento necessário, o direito à educação universal acaba por ser apenas uma bonita declaração constitucional que não encontra efetividade prática para as crianças refugiadas.

As desigualdades de oportunidades no acesso à educação, saúde e outros serviços são desafios que precisam de ser enfrentados. As políticas públicas devem garantir a igualdade de acesso e promover a inclusão social, assegurando que todas as crianças migrantes e refugiadas tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento e sucesso académico.

Os desafios na integração de crianças migrantes são multifacetados e exigem uma abordagem holística que envolva a escola, a família e a comunidade. A personalização do ensino, o apoio linguístico e a valorização da diversidade cultural são elementos-chave para uma inclusão bem-sucedida (Direção-Geral da Educação, 2024).

Parte II – Dimensão Empírica

Capítulo 1 – A Investigação

1.1.Contextualização da Investigação

Com o intuito de melhor compreender o enquadramento no qual se desenvolveu o processo investigativo levado a cabo pela mestranda, procede-se, de seguida, à respetiva contextualização e caracterização detalhada.

1.1.1 Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

De acordo com a teoria ecológica do desenvolvimento humano defendida por Bronfenbrenner, o meio representa um dos fatores mais influentes no desenvolvimento holístico da criança, de modos que se torna impreterível que um profissional de educação não observe e não compreenda o ambiente envolvente e os sistemas que o influenciam (Portugal, 1992), no sentido de desenvolver uma ação educativa com qualidade centrada na criança. Assim, o presente capítulo visa a caracterização do contexto educativo onde decorreram a Prática de Ensino Supervisionada I (PES I) e a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) em Educação Pré-Escolar, integrando-se neste relatório não apenas com o intuito de contextualizar a intervenção pedagógica desenvolvida, mas também pela necessidade de apresentar aspetos relevantes do ambiente onde foi realizada a recolha de dados da investigação empírica. Além disso, acresce o subponto da metodologia investigativa adotada que foi utilizada como estratégia de formação e desenvolvimento profissional ao longo da prática.

1.1.2 Contextualização da Instituição Cooperante I

O PES I foi desenvolvido num estabelecimento de Ensino Particular, localizado no centro do Porto, beneficiando de uma rede diversificada de transportes que assegura ligações a várias áreas da cidade. A instituição está inserida numa zona com múltiplos serviços e acessibilidades. O colégio dispõe de três salas dedicadas à educação pré-escolar e abrange os níveis de ensino desde o pré-escolar até ao 12.º ano. As suas instalações incluem refeitório, átrio, biblioteca, casas de banho, sala de professores e educadores, capela, secretaria, reprografia, enfermaria, ginásio e um pavilhão desportivo equipado

com balneários. No espaço exterior, encontram-se um campo de jogos e um parque infantil, proporcionando áreas de lazer e recreação para os alunos.

1.1.3 Caracterização do grupo

De acordo com as OCEPE, a Educação Pré-Escolar constitui a base fundamental do percurso de aprendizagem ao longo da vida. Jean Piaget (1970, citado por Hohman & Weikart, 2009) delinea o desenvolvimento intelectual da criança em quatro estádios distintos: estágio sensório-motor (do nascimento até aproximadamente aos 18-24 meses); estágio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos); estágio das operações concretas (dos 7 aos 11-12 anos); e estágio das operações formais (a partir dos 12 anos). O estágio pré-operatório abrange, portanto, os 4 anos de idade, correspondendo à faixa etária das crianças da sala onde foi implementada a PES I.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001), nesta fase, as crianças começam a desenvolver a capacidade de tomar decisões de forma autónoma, a confiar nos seus próprios critérios em detrimento da dependência do julgamento adulto e a utilizar o pensamento simbólico, promovendo uma evolução cognitiva ao longo da educação pré-escolar, o que lhes permite gradualmente aceder a experiências concretas.

A Prática de Ensino Supervisionada I foi desenvolvida numa sala com um grupo composto por dezassete crianças, sendo sete do sexo masculino e dez do sexo feminino. O grupo de crianças nasceu na sua totalidade no ano 2020, variando a faixa etária entre os quatro e os cinco anos.

Segundo Ramos (2015), o conceito de heterogeneidade pode ser “verificado a vários níveis e características”. Assim, destaca-se essa heterogeneidade relativamente às nacionalidades, devido à existência de diversas nacionalidades e descendências presentes na sala. Na sua maioria, revelam grande desenvolvimento ao nível da motricidade, perceptível através do bom controlo do seu corpo e ao nível do desenho. Ademais, por esta ser uma fase caracterizada pelo egocentrismo, é possível observar-se alguns conflitos entre as crianças causada pela partilha de objetos, no entanto revelam evolução na aceitação de algumas frustrações e insucessos e rapidamente resolvem esses conflitos sem necessitarem da intervenção do adulto.

“A observação da criança individual e o conhecimento de todo o grupo são, a par do conhecimento básico do currículo em que Piaget está presente, a primeira fonte curricular

para a planificação da equipa docente e para a construção da prática na sala de atividades” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.61). Desta forma, através de uma observação direta e participante foi possível identificar os interesses das crianças, constatando que estes assentam no elevado interesse pela concretização de exercícios motores, no gosto pelas histórias, na preferência pela área da “casinha” e pela área dos jogos e construções, vontade constante em comunicar com os outros, de forma espontânea, partilhando histórias do seu quotidiano e interesse bastante evidenciado na pintura e no desenho. Com base nas observações realizadas em vários momentos da rotina diária, é possível afirmar que este é grupo bastante interessado em estar na companhia de um adulto, promover relações afetivas e demonstrar curiosidade sobre diversos tópicos abordados em sala. Têm opiniões formadas sobre determinados assuntos, demonstrando interesse por vários temas do quotidiano e procuram informações através de pesquisa ou diálogos com os pais para fundamentar as suas dúvidas e questões.

Para uma caracterização mais precisa da faixa etária do grupo observado, recorre-se às OCEPE, com especial enfoque nas três grandes áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo.

A Área da Formação Pessoal e Social assume um carácter transversal, promovendo nas crianças o desenvolvimento de atitudes e valores essenciais à sua plena integração na sociedade enquanto indivíduos autónomos e livres.

Nesse sentido, reconhece-se que "a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não 'se ensinam', mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33).

No contexto do grupo de PES I, foi possível observar um nível significativo de desenvolvimento das competências sociais e emocionais das crianças. Demonstravam uma clara compreensão do que é certo e errado, evidenciando respeito tanto por si próprias como pelos outros. Além disso, utilizavam de forma apropriada expressões de saudação e agradecimento, o que refletia uma assimilação precoce de normas sociais e de convivência. A autonomia das crianças era notável, manifestando-se em diversas dimensões do quotidiano escolar. Eram perfeitamente capazes de utilizar e organizar os espaços, bem como de arrumar os materiais após a sua utilização. O manuseamento dos recursos da sala era feito de forma adequada e responsável, o que revelava um bom nível de autocontrolo e disciplina. Para além disso, apresentavam uma total independência na

execução de tarefas e demonstravam um elevado sentido crítico, conseguindo refletir sobre situações e tomar decisões de forma consciente. As crianças revelavam uma capacidade clara de identificar e comunicar os seus sentimentos, conseguindo verbalizar emoções e partilhá-las com os pares e os adultos. Outro aspeto relevante era a sua capacidade de reconhecer e interiorizar a rotina da sala, bem como as regras estabelecidas para a dinâmica do grupo. Identificavam facilmente o seu próprio nome, idade e género, e demonstravam também conhecimento sobre as informações básicas dos colegas, evidenciando um sentido de pertença e interação interpessoal. A capacidade de escuta ativa e o reconhecimento da importância da vez de cada um eram evidentes, reforçando um comportamento social adequado e uma crescente maturidade no seu desenvolvimento.

Relativamente à **Área de Expressão e Comunicação**, a criança pode evidenciar o seu nível de desenvolvimento através de diversos domínios, nomeadamente: educação física, educação artística, jogo dramático, música, dança, linguagem oral e abordagem à escrita e matemática.

No que diz respeito ao **Domínio da Educação Física**, Papalia afirma que "as crianças entre os 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto as competências motoras grossas, como correr ou saltar, como as competências motoras finas, como abotoar ou desenhar" (Papalia et al., 2001, p. 286). O grupo de crianças conseguiu executar percursos que envolviam diversas competências motoras, cumprindo as regras estabelecidas no início de cada jogo. Contudo, revelou algumas dificuldades em manter a concentração durante a realização das atividades, consequência do entusiasmo gerado pelo momento.

No que refere ao **Subdomínio da Expressão Plástica**, o grupo de crianças em questão demonstrava notáveis capacidades ao nível da motricidade fina, sendo evidente, na maioria das vezes, a intenção por trás das suas criações. Mostravam grande interesse na modelagem com materiais como plasticina, pasta de modelar e areia mágica, o que lhes proporcionava um espaço de expressão e criatividade. Além disso, as crianças possuíam uma clara identificação das cores primárias e secundárias, refletindo uma boa compreensão de conceitos básicos de cor. Nos seus desenhos, era possível observar a representação de experiências e vivências pessoais e familiares, revelando a sua capacidade de transpor para o papel as suas realidades emocionais e sociais.

No **Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro**, as crianças demonstravam um grande entusiasmo pela área da casinha, onde se envolviam em inúmeras interações, recriando situações diversas do cotidiano de cada um. Este espaço tornava-se um cenário privilegiado para o desenvolvimento da imaginação, permitindo-lhes explorar diferentes papéis sociais e situações do dia a dia. Além disso, este subdomínio era frequentemente integrado em diversas dinâmicas da rotina da sala, sendo utilizado em jogos de mímica e em interpretações relacionadas com as festas do colégio, onde as crianças podiam representar personagens e cenários, estimulando a sua expressão dramática e a colaboração em grupo.

No que refere ao **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, o grupo de crianças evidenciava uma resposta adequada às questões formuladas, demonstrando interesse pelas leituras realizadas, ouvindo-as com atenção e revelando uma boa compreensão do conteúdo transmitido verbalmente. Eram capazes de recontar histórias, descrever situações e manipulavam os livros de forma adequada, reconhecendo as diferentes partes do mesmo. Além disso, apresentavam habilidade para narrar acontecimentos de forma coerente. Embora algumas crianças fossem mais reservadas, a maioria demonstrava grande gosto em participar em conversas em grande grupo. Todas as crianças sabiam escrever o seu nome e já possuíam noções básicas de orientação da escrita.

Relativamente ao **Domínio da Matemática**, as crianças descritas apresentavam competências notáveis na identificação de noções espaciais, demonstrando capacidade para classificar objetos segundo critérios específicos. Conseguiram recitar a sequência numérica até ao número 30 e reconheciam os numerais até esse valor. Além disso, eram plenamente capazes de reproduzir padrões e sequências, identificavam formas geométricas com facilidade, mostravam ainda grande autonomia no manuseamento de tabelas de dupla entrada. Para além destas habilidades, o grupo revelava um interesse significativo por jogos matemáticos, bem como por atividades que envolviam o manuseio de peças como legos, dominós e puzzles, que favoreciam o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e lógicas.

Por último, a **Área do Conhecimento do Mundo**, o grupo demonstrava uma grande curiosidade pelo meio que as rodeia, colocando frequentemente questões sobre

fenómenos naturais e o funcionamento dos objetos. Mostravam uma boa capacidade de observação e comparação, identificando semelhanças e diferenças entre elementos da natureza, como folhas, pedras ou insetos. Além disso, revelavam competências na identificação de alguns animais e plantas comuns, bem como uma crescente compreensão das estações do ano e das suas características. Evidenciavam um conhecimento básico sobre as profissões, os meios de transporte e algumas tradições do seu contexto familiar e escolar. Demonstravam ainda interesse por temas relacionados com a reciclagem e a preservação do ambiente, participando ativamente em atividades como a separação de resíduos e a reutilização de materiais. No que diz respeito ao pensamento científico, as crianças envolviam-se com entusiasmo em experiências simples, formulando hipóteses e tirando conclusões com o apoio do adulto. Gostavam de explorar materiais de diferentes texturas, observar mudanças nos comportamentos físicos e naturais do mundo que as rodeia e participavam com entusiasmo em pequenas investigações que promoviam o seu espírito crítico e exploratório.

1.1.4 - Caracterização da Instituição Cooperante II

O percurso da PES II foi desenvolvido num Agrupamento pertencente ao concelho de Valongo. Situado na área metropolitana do Porto, a unidade organizacional é sediada numa escola Básica e Secundária e engloba ainda cinco escolas básicas, que se regem por um projeto pedagógico em comum. A freguesia que alberga a instituição cooperante é uma área predominantemente urbana, dotada de uma vasta rede de transportes públicos que permitem a sua ligação aos centros urbanos.

No que diz respeito ao centro escolar, é possível observar desde o exterior que este apresenta duas fases de construção. A primeira e mais antiga fase, contempla um edifício com duas salas de aula onde atualmente é assegurado o serviço de AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família. A segunda fase, contempla o edifício mais recente e principal da escola.

No que diz respeito ao espaço exterior, sabemos que “É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc), num ambiente de ar livre” (Lopes da Silva, et al.,2016, p.27). O exterior está equipado com um escorrega, escadas, balancés, esconderijos e vários muros onde as crianças podem andar livremente neles, contribuindo assim para o desenvolvimento de esquemas mentais complexos através do movimento.

1.1.5 - Caracterização do grupo

O grupo em análise é constituído por vinte e três crianças, das quais treze pertencem ao sexo masculino e dez ao sexo feminino. Todas completaram cinco anos até ao final de dezembro de 2024. Este grupo apresenta um desenvolvimento heterogéneo, sendo essencial considerar as diferenças individuais para estimular as potencialidades de cada criança e minimizar dificuldades. Cada criança possui interesses e ritmos distintos de aprendizagem, apesar de partilharem algumas afinidades.

Este grupo de crianças caracteriza-se por ser dinâmico e entusiasta, demonstrando grande envolvimento nas atividades propostas. São crianças curiosas e participativas, que apreciam colaborar e manifestam iniciativa ao sugerir novas atividades. Revelam uma relação positiva com os adultos e evidenciam um forte espírito de cooperação e partilha. Gostam de comunicar e de partilhar experiências, contudo, no contexto de conversas em grande grupo, muitos ainda tendem a dispersar-se, refletindo uma capacidade de atenção e concentração ainda em desenvolvimento. Até ao momento, têm demonstrado alguma dificuldade na assimilação de certas regras da sala de atividades, embora já se tenham familiarizado com a rotina diária. Além disso, revelam desafios no que respeita à assunção de responsabilidades pelos seus próprios atos, sendo comum atribuírem a culpa aos colegas em diversas situações.

Na **Área da Formação Pessoal e Social**, no início do ano letivo, o grupo apresentava dificuldades na regulação emocional, na gestão da frustração e no respeito por regras. Contudo, ao longo do tempo, as crianças desenvolveram maior autocontrolo e capacidade de cooperação. No final do estágio, observou-se um crescimento na empatia entre pares e na adoção de comportamentos mais harmoniosos. Algumas crianças demonstram um elevado espírito de ajuda e partilha, o que contribui para a coesão do grupo. O egocentrismo, característico da idade, manifesta-se pontualmente, sendo ainda frequentes interrupções durante momentos de grande grupo e dificuldades na perspetivação do ponto de vista do outro. Trabalhar estas questões tem sido essencial para promover a empatia e a regulação emocional. O grupo revelava uma dinâmica de socialização bastante positiva, nomeadamente no que respeita à interação entre crianças de diferentes nacionalidades. As relações interpessoais caracterizavam-se, de forma geral, por comportamentos cooperativos, brincadeiras partilhadas e atitudes de ajuda,

evidenciando um ambiente de convivência inclusivo e respeitador. Observou-se, contudo, a ocorrência pontual de comentários depreciativos associados à nacionalidade de algumas crianças, o que resultou numa intervenção pedagógica contínua orientada para a promoção de valores como o respeito, a empatia e a aceitação da diferença. Apesar desses episódios isolados, o grupo demonstrava um interesse genuíno em conhecer outras culturas, tradições e hábitos, o que se traduzia, por exemplo, na curiosidade expressa perante idiomas diferentes, comidas típicas ou festas culturais trazidas pelas crianças e suas famílias. Este contexto revelou-se, assim, propício ao desenvolvimento de atividades que valorizassem a diversidade, estimulassem o diálogo intercultural e fomentassem o sentimento de pertença de todas as crianças, independentemente da sua origem. A heterogeneidade cultural do grupo representou uma oportunidade pedagógica significativa, contribuindo para o enriquecimento das experiências educativas e para a construção de um ambiente de aprendizagem mais democrático, plural e inclusivo.

No que concerne à **Linguagem e Abordagem à Escrita**, algumas crianças já possuem um discurso fluente e estruturado, enquanto outras apresentam dificuldades na formulação de frases e na utilização de vocabulário adequado. No que se refere à abordagem à escrita, o interesse tem vindo a crescer, sendo frequente as crianças solicitarem ao adulto que escreva palavras ou frases e explorarem diferentes suportes de escrita.

No **Subdomínio da Matemática**, aos cinco anos, as crianças encontram-se no estágio pré-operatório, segundo Piaget, fase caracterizada pela evolução do pensamento simbólico e pelo desenvolvimento da compreensão de relações causais, classificação e contagem (Papalia et al., 2001). Observa-se que algumas crianças demonstram uma aptidão avançada na contagem e resolução de pequenos cálculos, enquanto outras necessitam de apoio para compreender noções numéricas básicas.

Na **Área das Expressões**, no **Domínio da Educação Física**, observa-se um avanço significativo nas competências motoras grossas e finas. “As crianças entre os 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto as competências motoras grossas, como correr, saltar, como as competências motoras finas, como abotoar e desenhar” (Papalia et al., 2001, p.286). No início do ano letivo, verificou-se dificuldades na utilização da tesoura, no desenho da figura humana e no controlo do traço. Com a

prática de atividades plásticas e, houve uma evolução significativa, sendo agora mais evidente a precisão no manuseamento de materiais como lápis, pincéis e tesouras. No que diz respeito à expressão dramática e musical, o grupo revela interesse e participa ativamente em momentos de dramatização e exploração de ritmos e sons. No jogo simbólico, observa-se o uso da imaginação na criação de narrativas, refletindo experiências do quotidiano.

Na **Área do Conhecimento do Mundo**, o grupo evidencia uma curiosidade natural pelo mundo que o rodeia, demonstrando interesse por temas como a natureza, os fenómenos atmosféricos e o funcionamento do corpo humano. A exploração de experiências simples e atividades investigativas tem incentivado o pensamento crítico e a formulação de hipóteses. O interesse pelo ambiente e pela descoberta é notório, sendo essencial continuar a proporcionar experiências de aprendizagem diversificadas.

1.2 - Metodologia

Nesta secção, são delineadas e devidamente justificadas as opções metodológicas adotadas na presente investigação. Segundo Sousa e Baptista (2011, p. 52), "a metodologia de investigação consiste num processo de escolha da estratégia de investigação, que, por sua vez, influencia a seleção das técnicas de recolha de dados, as quais devem estar alinhadas com os objetivos pretendidos". Assim, após uma análise aprofundada das diferentes abordagens metodológicas disponíveis, foram selecionadas as mais apropriadas para este estudo.

1.2.1 - Investigação Qualitativa

Tendo em conta a questão orientadora ("De que modo é que as crianças do país de acolhimento poderão favorecer o processo de acolhimento das crianças migrantes e/ou refugiadas?") e os objetivos delineados, optou-se por recorrer à metodologia qualitativa. Denzin & Lincoln (2005), citados por Creswell (2007), defendem que a investigação qualitativa é uma abordagem que insere o investigador no contexto real dos fenómenos estudados. Os investigadores analisam os fenómenos nos seus ambientes naturais,

procurando interpretar ou compreender o significado atribuído pelas pessoas às suas experiências.

Este tipo de abordagem é descrito como indutivo e descritivo, uma vez que o investigador desenvolve conceitos e ideias a partir dos padrões identificados nos dados recolhidos (Sousa & Baptista, 2011, p. 56). Tal abordagem permite uma compreensão mais profunda das perspetivas dos participantes, proporcionando uma visão mais esclarecedora da realidade em análise.

Bogdan e Biklen (1994) identificam cinco características fundamentais da investigação qualitativa: (1) a principal fonte de dados é o ambiente natural, com o investigador a desempenhar o papel de instrumento central; (2) a investigação é de natureza descritiva, com dados apresentados em forma de palavras ou imagens; (3) o processo assume maior relevância do que os resultados; (4) a análise dos dados é predominantemente indutiva; (5) há uma preocupação em compreender o significado das experiências vividas pelos participantes.

Os mesmos autores referem que o investigador deve interagir com os participantes de forma natural e não intrusiva, fomentando um ambiente confortável que incentive a partilha espontânea. Ao mesmo tempo, deve registar cuidadosamente as ocorrências e recolher outros dados considerados relevantes (Bogdan e Biklen 1994).

Sousa e Baptista (2011, p. 79) salientam que a abordagem qualitativa caracteriza-se por três grandes grupos de técnicas de recolha de dados: a análise documental, a observação e a entrevista. Considerando as múltiplas técnicas disponíveis na investigação qualitativa, foi necessário refletir sobre as mais adequadas para este estudo.

1.2.2 - Objeto de Estudo

Tendo em conta o contexto em que se desenvolveu a investigação, foi definida como população: i) para a observação diária de comportamentos e respetivos registos, um grupo de crianças pertencente a uma sala da valência de Educação Pré-Escolar; ii) para a realização de entrevistas a profissionais de educação, as educadoras titulares dos grupos

anteriormente mencionados, bem como quatro educadoras das restantes salas das mesmas instituições.

1.2.3 - Instrumentos e Técnicas de Recolha de Informação

A recolha de dados é uma fase crucial em qualquer investigação, sendo fundamental a escolha criteriosa dos instrumentos e técnicas a utilizar (Vale, 2004, p. 178). Tendo em conta a natureza do estudo, optou-se pela realização de entrevistas e pela observação como principais métodos de recolha de informação.

1.2.3.1 - Observação

A observação, uma das técnicas mais antigas utilizadas na recolha de dados, permite obter descrições pormenorizadas de situações, interações e comportamentos (Bogdan & Biklen, 1994). De acordo com Sousa e Baptista (2011, p. 88), trata-se de uma técnica que implica a presença do investigador no local de recolha, podendo recorrer a métodos categoriais, descritivos ou narrativos. Aires (2011, pp. 24-25) acrescenta que a observação assenta na recolha sistemática de informação através do contacto direto com situações específicas.

Entre as vantagens da observação direta destacam-se a capacidade do investigador para captar o contexto de interação, a orientação para a descoberta indutiva e a possibilidade de observar detalhes que frequentemente passam despercebidos aos participantes (Patton, 2002). Estes pressupostos orientaram assim a forma como as interações foram observadas e registadas, permitindo uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenómenos analisados.

1.2.3.2 - As Entrevistas

A entrevista é um dos instrumentos mais comuns na investigação qualitativa, permitindo ao investigador recolher dados descritivos na linguagem dos próprios participantes (Aires, 2011, p. 27). Morgan (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994) define a entrevista como uma conversa dirigida, com o propósito de obter informações relevantes para o estudo.

Bogdan & Biklen (1994, p. 134) sublinham a importância de evitar perguntas fechadas que conduzam a respostas de sim ou não, privilegiando questões abertas que incentivem descrições detalhadas. As entrevistas podem assumir três formas, consoante o grau de estruturação: estruturadas, não-estruturadas e semiestruturadas. Para a presente investigação, optou-se pela entrevista estruturada, caracterizada por questões previamente definidas e organizadas, com o objetivo de obter dados que respondam diretamente às questões de investigação (Sousa & Baptista, 2011, p. 81).

Importa referir a entrevista aplicada às educadoras de infância foi concebida com o propósito de recolher informações relativas às suas perceções, práticas e desafios no que diz respeito à inclusão social no contexto educativo. Nesse sentido, as questões formuladas procuraram explorar não só o entendimento pessoal sobre o conceito de inclusão, como também o papel do educador, a abordagem à diversidade cultural, as estratégias implementadas, os recursos disponíveis nas instituições e o impacto da inclusão social no desenvolvimento das crianças. Desta forma, pretendeu-se obter uma visão ampla e fundamentada sobre o modo como a inclusão é promovida e vivenciada no quotidiano educativo, sobretudo em contextos onde coexistem diferentes culturas e realidades sociais

Deste modo, para a concretização das entrevistas foi elaborado um guião orientador (anexo I). Por razões de ordem ética, e com o objetivo de salvaguardar o anonimato das participantes, os nomes das educadoras não são mencionados. Para efeitos de identificação e distinção entre as mesmas, optou-se pela atribuição de números.

Parte III – Resultados da Investigação

I – Práticas Docentes

1.1.Descrição e Análise de Entrevistas a Educadores de Infância

Foram conduzidas entrevistas a educadores de infância com o objetivo de compreender de que modo estes profissionais promovem a inclusão de crianças migrantes e refugiadas no contexto educativo. Para além disso, procurou-se perceber a perspetiva dos educadores sobre o impacto desta inclusão no desenvolvimento das crianças e no ambiente educativo. No total, foram entrevistados seis educadores de infância, do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 38 e os 50 anos. As entrevistas foram realizadas com base num guião previamente elaborado (ver anexo I). Posteriormente, os testemunhos recolhidos foram transcritos (ver anexos II, III, IV, V, VI e VII) e organizados em categorias e subcategorias de análise (ver anexo VIII), seguindo a grelha inicialmente definida (ver anexo IX).

As educadoras entrevistadas revelam uma compreensão alargada do conceito de inclusão social, associando-o tanto à igualdade de oportunidades como à participação plena na sociedade, reconhecendo a inclusão social como um direito básico que deve garantir oportunidades iguais a todas as crianças. Este entendimento está em consonância com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que defende o acesso à educação como um direito universal, baseado na igualdade de oportunidades (art. 28 e 29).

A noção de “participação plena na sociedade”, referida por uma das profissionais (E4) e “...garantir que todos os cidadãos tenham acesso às mesmas oportunidades, sejam valorizados, incluídos...” (E6), remete para a ideia de uma inclusão que ultrapassa a mera integração física, implicando envolvimento ativo e valorização das singularidades de cada um. De acordo com a Direção-Geral da Educação (2024), como já mencionado, a concretização de uma inclusão plena configura-se como um processo progressivo e permanente, que exige, por um lado, uma resposta flexível e sensível às particularidades de cada aluno, e por outro, uma transformação intencional nas práticas, na cultura e na organização das instituições escolares.

Relativamente ao papel do educador, as entrevistadas reconhecem a importância da sua função como agente de socialização e mediador de valores. Para além de facilitarem

a aprendizagem, os educadores têm o dever de fomentar a aceitação da diversidade, promovendo atitudes de respeito e solidariedade no seio do grupo. Conforme afirmou uma das entrevistadas, “o educador é o promotor de aprendizagens (...) é importante trabalhar o grupo para que saibam como acolher uma criança que necessite” (E1), destacando a necessidade de cultivar nos mais pequenos a capacidade de se descentrar de si próprios para considerar as necessidades do outro — o que se coaduna com os princípios da educação para a cidadania e da construção de uma comunidade educativa solidária, conforme referido anteriormente por Lopes et al (2023):

o respeito pela diversidade e o fortalecimento de estratégias inclusivas são essenciais para garantir o bem-estar coletivo no ambiente escolar. A diversidade deve ser encarada como um elemento enriquecedor, promovendo a valorização de todas as crianças e contribuindo para um sistema educativo mais justo e equitativo (p.147).

Várias entrevistadas referiram ainda a necessidade de criar ambientes afetivos e acolhedores, sublinhando que o papel do educador vai além da componente pedagógica, sendo também emocional, social e relacional. A função do educador como mediador e facilitador da inclusão foi destacada, uma das entrevistadas, afirmou que o educador “deve ser um agente ativo na promoção de um bom ambiente educativo, onde todos se sintam respeitados, acolhidos e valorizados” (E6).

A análise revelou ainda um conjunto de estratégias utilizadas para promover a inclusão. A adaptação das práticas pedagógicas às características individuais de cada criança é uma constante nas narrativas das educadoras. Tal como preconizado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar o desenvolvimento de uma segunda língua e a integração cultural devem ocorrer num ambiente comunicacional rico e seguro, onde a diversidade seja encarada como uma mais-valia. (Lopes da Silva et al., 2016) Neste sentido, várias educadoras relatam o uso de estratégias visuais, linguagem gestual e mediação entre pares como formas de ultrapassar as barreiras linguísticas — “recorremos a gestos, leitura de lábios e até ao Google Tradutor para facilitar a comunicação” (E1), numa clara tentativa de proporcionar ambientes linguísticos acessíveis e inclusivos. Neste sentido, como referido anteriormente, é essencial que a escola promova relações de proximidade com as famílias, estabelecendo canais de

diálogo e escuta ativa que permitam identificar receios e prestar informações relevantes para uma participação mais consciente e confiante. A construção destes laços pode ser significativamente facilitada através da tradução de documentos e da disponibilização de recursos informativos em várias línguas, promovendo a acessibilidade e a confiança no processo educativo (Direção-Geral da Educação, 2024).

De particular relevância é a valorização da língua de origem como instrumento de inclusão, e não como obstáculo. O incentivo ao uso da língua materna, bem como a valorização da cultura da criança migrante, surgem como práticas fundamentais para um verdadeiro processo de inclusão. De facto, diversos estudos sublinham que a aprendizagem de uma segunda língua se processa naturalmente quando as crianças têm acesso a ambientes comunicativos ricos e significativos. Neste sentido, o papel do educador é crucial, devendo fomentar o desenvolvimento linguístico através do diálogo e da valorização da diversidade linguística e cultural existente no grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

Outro ponto salientado por uma das entrevistadas diz respeito ao apoio e ao envolvimento das famílias. “A família já vem de um contexto de insegurança e precisa de sentir confiança em nós” (E3. A partilha de experiências culturais, como a participação de pais imigrantes em atividades de sala, é descrita como fundamental para promover o sentimento de pertença. Este aspeto é amplamente sustentado pela Direção-Geral da Educação (2024), que defende o papel das famílias como agentes ativos no processo de inclusão, sendo a colaboração entre escola, família e comunidade um dos pilares da ação educativa inclusiva.

As entrevistadas salientaram também o papel das próprias crianças nativas como mediadoras da inclusão. As educadoras relataram que os colegas portugueses, muitas vezes, estabelecem relações espontâneas de amizade, superando barreiras linguísticas. Uma das entrevistas afirmou “As crianças do país de acolhimento podem ajudar na integração das crianças migrantes, ao promoverem amizade, inclusão e partilha de experiências culturais, facilitando a adaptação e a aprendizagem da língua.” (E5) além disso, “As crianças estabelecem laços de amizade e acolhem com grande facilidade e, muitas vezes, comunicam mesmo sem falarem a mesma língua, através das interações na brincadeira.” (E6), estas ideias entram em consonância com Lopes da Silva et al., que tal como referido anteriormente, afirma que a interação e a cooperação entre crianças

permitem que estas aprendam, não só com o educador, mas também umas com as outras. (Lopes da Silva et al., 2016).

Contudo, os desafios continuam presentes, nomeadamente no que diz respeito às barreiras linguísticas, à escassez de formação específica e à falta de recursos adequados. Segundo Anes & Bracons (2024), um dos maiores desafios enfrentados na integração de crianças migrantes no contexto escolar reside precisamente na barreira linguística, que compromete não só o processo de aprendizagem, mas também a capacidade destas crianças interagirem socialmente no ambiente educativo. Uma das entrevistadas sublinhou: “há uma falta de formação contínua ou recursos adequados para lidar eficazmente com estas necessidades” (E4), “nós próprios às vezes não sabemos como gerir e como lidar com a situação (E3)”, estas afirmações evidenciam a necessidade de formação contínua e de estruturas de apoio especializadas. A ausência de recursos especializados agrava as dificuldades enfrentadas pelas escolas. Como referem os mesmos autores, muitas instituições não contam com profissionais com formação em ensino intercultural, nem com técnicos como mediadores culturais ou assistentes sociais, elementos que poderiam desempenhar um papel essencial na facilitação da adaptação das crianças migrantes ao contexto educativo (Anes & Bracons, 2024).

Além disso, algumas educadoras apontaram para a falta de representatividade nos materiais pedagógicos, mencionando a importância de dispor de livros, brinquedos e recursos que reflitam diferentes culturas, cores de pele e formas de vida. Esta dimensão simbólica e visual do currículo é fundamental para que todas as crianças se sintam reconhecidas e valorizadas no espaço educativo.

As entrevistadas destacaram ainda os impactos positivos da inclusão: aumento da empatia, desenvolvimento do pensamento crítico, respeito pela diferença e enriquecimento das experiências escolares. A integração de crianças migrantes é vista não apenas como um benefício para essas crianças, mas como uma oportunidade de crescimento para todo o grupo. Como afirmam Anes e Bracons (2024), a escola deve ser entendida como um espaço de transformação, onde a diversidade não é apenas tolerada, mas verdadeiramente valorizada. Nas palavras de E6, “as crianças são capazes de ver nas diferenças oportunidades de aprendizagem, colaboração e cooperação com os pares”,

realçando-se, assim, o contributo da educação inclusiva para a construção de cidadãos mais conscientes, tolerantes e participativos

A análise das entrevistas evidencia práticas coerentes com os princípios da inclusão, mas também lacunas estruturais que exigem investimento contínuo. A formação dos educadores, a representatividade dos materiais, o apoio às famílias migrantes e a criação de contextos afetivos são elementos essenciais para que a inclusão não seja apenas um ideal, mas uma realidade quotidiana. Estes resultados evidenciam a necessidade de uma abordagem estruturada e sistemática na promoção da inclusão de crianças migrantes e refugiadas, destacando o papel fundamental dos educadores, das famílias e da comunidade educativa na construção de um ambiente mais acolhedor e equitativo. Assim, torna-se imprescindível continuar a investir em estratégias que garantam que todas as crianças, independentemente da sua origem, possam usufruir de um percurso educativo pleno e enriquecedor.

II – Interações das Crianças

2.1. Descrição e Análise de Registos de Observação das Crianças

Com o objetivo de compreender de que forma as interações e os comportamentos das crianças refletem dinâmicas de inclusão no contexto educativo, foram realizados registos de observação durante diferentes momentos do dia numa sala de crianças com 4 anos e outra sala com crianças de 5 anos. Estes registos permitiram analisar como as crianças migrantes são integradas nas atividades e de que modo a interação entre pares contribui para o sentimento de pertença e participação. Os registos analisados evidenciam a presença de interações espontâneas entre as crianças, demonstrando gestos de inclusão e valorização da diversidade.

A observação direta em contexto pré-escolar permitiu identificar múltiplas formas de interação entre crianças, revelando tanto dinâmicas de inclusão espontânea como momentos de exclusão ou resistência à diferença. Tais episódios constituem indicadores significativos do modo como a inclusão — ou a sua ausência — se manifesta no quotidiano da sala, influenciando a construção de relações interpessoais, a participação ativa e o desenvolvimento da identidade.

Foi possível observar que as crianças tendem a recorrer a estratégias naturais e intuitivas para incluir os seus pares, mesmo quando existem barreiras linguísticas. Como se pode observar no Registo de Observação I (ver anexo X), do dia 14 de maio de 2024, o E. convida o colega D. para jogar à bola através de gestos e palavras simples, o que é prontamente aceite. Também foi possível observar manifestações espontâneas de empatia e consciência inclusiva por parte das crianças. No Registo de Observação II (ver anexo XI), do dia 24 de abril de 2024, a criança C. desenha uma figura com tom de pele escuro e justifica a escolha com o facto de o colega T. ter essa cor de pele. A resposta demonstra não só respeito pela diferença, mas também uma perceção clara da representação e da valorização da identidade do outro.

No Registo de Observação III (ver anexo XII) do dia 3 de maio de 2024, a criança K. oferece uma chávena de chá ao colega D. durante a brincadeira simbólica na área da casinha, demonstrando empatia e vontade de integração. Estas interações revelam a capacidade das crianças para agir como agentes de inclusão, promovendo o bem-estar dos colegas e facilitando o processo de integração. Como mencionado anteriormente, a partilha, a colaboração e a interação entre pares constituem oportunidades significativas de aprendizagem, possibilitando às crianças adquirir conhecimentos e diversas competências através das relações que estabelecem entre si. A brincadeira surge, assim, como um mediador privilegiado de comunicação e integração (Lopes da Silva et al. (2016).

Esta mediação através da brincadeira é também visível no Registo de Observação V (ver anexo XIV) do dia 20 de novembro de 2024, onde a criança D, inicialmente silenciosa e apenas observadora, é incluída de forma subtil na brincadeira com carrinhos por outra criança que, com gestos e ações, a convida a participar. Este exemplo ilustra bem como a comunicação não verbal pode funcionar como ponte de inclusão quando o domínio linguístico ainda está em construção.

Contudo, algumas observações demonstram também os desafios e barreiras ainda presentes. No Registo de Observação VI (ver anexo XV) de 3 de maio de 2024, a criança A. questiona a ausência de bonecos com tom de pele semelhante ao seu, revelando a importância da representação cultural e da diversidade nos materiais pedagógicos. Outro episódio particularmente significativo ocorre na Nota de Campo I (ver anexo XVII) do dia 10 de outubro de 2024, em que a criança E. desenhava o Brasil, seu país de origem, e

ouviu do colega S. a afirmação “não gosto do Brasil, nem de brasileiros”. A reação da criança E. — que baixou o olhar e abrandou o ritmo do desenho — revela o impacto emocional da rejeição. Este episódio evidencia a importância da intervenção do adulto. A educadora respondeu com sensibilidade e inteligência pedagógica, propondo um projeto coletivo sobre o Brasil. Essa resposta transformou um momento potencialmente excludente numa oportunidade educativa de valorização da diversidade cultural. Conforme referido por Lopes et al. (2023), o respeito pela diversidade, aliado à consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, constitui um fator determinante para o bem-estar coletivo no contexto escolar. A diversidade deve ser entendida como um recurso valioso, capaz de promover a valorização de cada criança na sua singularidade e de contribuir para a construção de um sistema educativo mais justo, equitativo e sensível às diferentes realidades (Lopes et al., 2023)

Na Nota de Campo II (ver anexo XVIII), do dia 8 de novembro de 2024, durante os preparativos para a Festa do Outono, a criança L. demonstra uma preocupação inclusiva ao propor que o cartaz de boas-vindas também fosse escrito em inglês e em “brasileiro”. Este gesto reflete um reconhecimento da diversidade linguística presente no grupo e revela um sentido de pertença partilhada e de empatia para com as famílias estrangeiras.

Do ponto de vista do impacto da inclusão na autoestima e envolvimento, destaca-se ainda a Nota de Campo IV (ver anexo XX), do dia 27 de novembro de 2024, em que a criança E. partilha com os colegas um bolo típico da sua cultura — fubá — e, posteriormente, a sua família envia a receita para ser confeccionada na escola. A criança participa com entusiasmo e orgulho no processo, o que evidencia como a valorização da cultura de origem promove o envolvimento ativo e o sentimento de pertença. Além disso, este envolvimento entra em consonância com um dos princípios estipulados pela Direção-Geral da Educação (2024), que enfatiza a importância de uma educação orientada para a diversidade, a qual pressupõe o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas, línguas e trajetórias de vida existentes nas comunidades escolares. Esta abordagem contribui para a promoção do respeito recíproco, ao mesmo tempo que estimula a aprendizagem e o crescimento pessoal e coletivo.

Já na Nota de Campo V (ver anexo XXI), do dia 22 de março de 2024, a criança D. partilha que os pais não conseguiram ler a história do livro enviado pela escola, por

não dominarem o português, o que destaca a necessidade de estratégias mais acessíveis e culturalmente sensíveis para envolver todas as famílias.

Por fim, a Nota de Campo VI (ver anexo XXII), do dia de 10 de abril de 2024 relata uma interação em que a criança D. é incluída de forma não verbal na construção de uma “cidade” com blocos, o que demonstra como a adaptação dos pares pode ser fundamental para promover a integração, mesmo em contextos com forte barreira linguística.

Em síntese, os registos analisados mostram que a inclusão, quando promovida de forma natural pelas crianças ou mediada intencionalmente pelos adultos, potencia relações sociais mais ricas, ambientes mais empáticos e experiências de aprendizagem mais significativas. Porém, também evidenciam que a exclusão — mesmo que subtil ou pontual — pode gerar impactos emocionais relevantes, sendo necessário um acompanhamento atento e uma ação pedagógica contínua para garantir que todas as crianças se sintam verdadeiramente reconhecidas, representadas e integradas no grupo.

Considerações Finais

A presente investigação teve como foco central a promoção da inclusão escolar de crianças migrantes e/ou refugiadas no contexto da Educação Pré-Escolar, procurando compreender de que forma o ambiente educativo pode contribuir para um processo de integração efetivo, respeitador e enriquecedor para todos os intervenientes. A partir da observação direta em contexto de estágio, da recolha de testemunhos de profissionais e da análise teórica sobre o fenómeno migratório em Portugal, foi possível construir uma visão crítica e reflexiva sobre os desafios e potencialidades da escola como espaço de acolhimento e transformação social.

Vivemos tempos de crescente mobilidade humana e multiculturalidade, o que exige que os contextos educativos se adaptem a novas realidades. A presença de crianças de diferentes origens culturais, linguísticas e sociais nas instituições educativas portuguesas não é uma exceção, mas uma constante, e com ela surgem novos desafios, novas exigências e, sobretudo, novas responsabilidades. A escola representa um dos primeiros espaços de socialização para as crianças migrantes e refugiadas, sendo crucial para o seu processo de adaptação ao novo país. Para além da função educativa, a escola assume um papel social relevante, promovendo a convivência intercultural e proporcionando um ambiente seguro e estruturado. Neste sentido, a escola deve posicionar-se como um espaço que não apenas acolhe a diversidade, mas que a valoriza e a promove como elemento enriquecedor do processo educativo.

Conforme salienta a Direção-Geral da Educação (2012), a escola é um “importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania”, sendo um reflexo das preocupações, tensões e expectativas presentes na sociedade. Torna-se, por isso, cada vez mais urgente que esta instituição evolua para se tornar um verdadeiro lugar de cidadania ativa, onde se promovam valores como a justiça, a igualdade e o respeito pela diferença.

Nesta linha de pensamento, Trindade e Cosme (2019) reforçam que é missão da escola transformar os contextos educativos em espaços vivos, onde a cidadania se construa a partir dos acontecimentos quotidianos e das interações entre os seus protagonistas. Neste relatório, ficou evidente que a Educação de Infância é um terreno fértil para o desenvolvimento desses valores, uma vez que é nas idades iniciais que se moldam os alicerces da personalidade e da vivência em sociedade.

Através da metodologia qualitativa, foi possível recolher dados significativos que revelaram não só as estratégias e práticas já implementadas nas instituições cooperantes, mas também as fragilidades e os obstáculos sentidos pelos educadores. A escassez de formação específica sobre diversidade cultural, as barreiras linguísticas, os preconceitos implícitos e a falta de recursos adequados foram algumas das dificuldades apontadas. No entanto, emergiram também inúmeras práticas inspiradoras, marcadas pela empatia, pelo compromisso pedagógico e pela capacidade de adaptação às necessidades de cada criança. Gestos tão simples como aprender palavras-chave na língua de origem da criança, envolver as famílias no quotidiano do jardim de infância ou criar momentos de partilha intercultural mostraram-se fundamentais para o fortalecimento de laços afetivos e para a construção de um verdadeiro sentido de pertença.

Promover a inclusão não é apenas garantir o acesso à educação, mas sim assegurar que todas as crianças se sintam reconhecidas, representadas e respeitadas no seu percurso. Tal implica conhecer e compreender as histórias de vida das crianças migrantes, adaptar práticas pedagógicas à sua realidade, criar pontes com as famílias e fomentar o envolvimento da comunidade. Implica também educar para a empatia, para o diálogo e para a cooperação, mostrando às crianças que a diferença é uma riqueza, e não um obstáculo.

Durante o trabalho de campo, foi possível constatar que as crianças que observamos do país de origem desempenham um papel central na integração dos seus colegas migrantes. Através da brincadeira, da partilha e da curiosidade natural, surgem interações que desafiam barreiras linguísticas e culturais. Cabe ao educador potenciar esses momentos e criar oportunidades para que todas as crianças se expressem, contribuam e se sintam pertencentes ao grupo.

Refletir sobre o papel da escola no acolhimento de crianças migrantes leva-nos a compreender que a paz e a coesão social começam a ser construídas na infância. Quando as crianças crescem em ambientes onde o respeito pela diferença é cultivado, onde a sua identidade é valorizada e onde lhes é dada voz, tornamo-nos mais próximos de uma sociedade justa e pacífica. É nesta consciencialização, desde tenra idade, que reside o verdadeiro poder transformador da educação.

A formação inicial docente revelou-se essencial para a mestranda, assumindo um papel estruturante no seu percurso de construção profissional, sustentado por uma lógica de reflexividade, pensamento crítico e emancipação. Para além da edificação da

profissionalidade docente, esta etapa possibilitou ainda o desenvolvimento de competências pessoais, emocionais e sociais, reconhecendo-se que estas tiveram um impacto direto nas relações estabelecidas com os diferentes atores educativos (Nóvoa, 2002).

Apesar de a mestranda reconhecer a importância da formação inicial como etapa basilar na construção da identidade profissional, torna-se evidente a necessidade de aprimorar e transformar continuamente as competências adquiridas, num processo de atualização constante, promovido através da formação contínua (Formosinho, 2009). Com efeito, esta consciência de aprendizagem permanente é imprescindível para assegurar práticas pedagógicas de qualidade, sendo que um docente que se posiciona com base nestes princípios será capaz de proporcionar experiências educativas mais significativas e adequadas às necessidades das crianças.

Sendo a prática profissional um eixo estruturante da formação inicial (Cardona, 2005), destaca-se a importância da Prática de Ensino Supervisionada (PES I e PES II) como oportunidades concretas de aplicação, experimentação e desenvolvimento profissional. Estas vivências permitiram à mestranda aceder a um conjunto diversificado de saberes profissionais, enriquecendo a sua intervenção educativa. No entanto, este percurso não se revelou isento de desafios. Momentos de dúvida, incerteza e insegurança foram também vividos, colocando à prova a confiança e a estabilidade emocional da mestranda. Ainda assim, foi precisamente nesses momentos que emergiram a capacidade de superação, a criatividade e a resiliência, centrando-se nas soluções em vez de nos obstáculos. As dificuldades encontradas foram encaradas como oportunidades de crescimento, promovendo um percurso de evolução pessoal e profissional. Estas aprendizagens de cariz profundamente humanista foram potenciadas por um ambiente de colaboração e entreajuda, vivenciado não só na relação estabelecida com a diáde educativa, mas também através do acompanhamento próximo das orientadoras cooperantes e das supervisoras institucionais.

Culminando esta etapa, a mestranda acredita que a escola pode (e deve) ser um espaço onde a inclusão se vive diariamente – não como um conceito abstrato, mas como uma prática efetiva, orientada por princípios de dignidade, igualdade e respeito mútuo. É no gesto, na escuta e no cuidado que começa a transformação.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, L., Silva, D., & Tahim, A. (2018). Educação Inclusiva: Reflexões acerca das contribuições e desafios no processo educativo. *Unicatólica*, 7(1). <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/2189>
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Amnistia Internacional – Portugal. (2018). *Eu acolho: Direitos humanos das pessoas refugiadas – Um recurso educativo para combater a discriminação*. https://www.amnistia.pt/wpcontent/uploads/2018/10/003_EuAcolho_Ref_2018.pdf
- Anes, M. F. M., & Bracons, H. (2024). Acolhimento aos migrantes: integração das crianças migrantes em contexto escolar. *Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (22), 255–282. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2024.0019>
- Azevedo (2024, 18 de novembro). Integração escolar e social de crianças e jovens migrantes: novos desafios. *7margens*. <https://setemargens.com/integracao-escolar-e-social-de-criancas-e-jovens-migrantes-novos-desafios/>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2005). *A prática profissional como eixo agregador da formação*. Edições Almedina.
- Cierco, T. (2017). Esclarecendo Conceitos: Refugiados, Asilados Políticos, Imigrantes Ilegais. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/111036>
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3ª ed). Artmed. https://www.academia.edu/95271542/Livro_CRESWELL_John_W_PROJETO_DE_PESQUISA_MÉTODOS_QUALITATIVO_QUANTITATIVO_MISTO_2010
- Decreto-lei nº 27/2008 de 30 de junho. Diário da República nº 124/2008 – I Série A. Assembleia da República.
- Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 – I Série A. Presidência do Conselho de Ministros.
- Direção-Geral da Educação. (2012). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

- Direção-Geral da Educação. (2022). Integração de Crianças Refugiadas na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Crianças_jovens_refugiados/integracao_de_crianças_refugiadas_na_educacao_pre-escolar.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2024). Inclusão de alunos migrantes em meio educativo. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao_de_alunos_migrantes_em_meio_educativo.pdf
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora.
- Góis, P. (2019). Casa Comum: Migrações e Desenvolvimento em Portugal. Cáritas Portuguesas. https://caritas.pt/wp-content/uploads/2019/05/Casa-Comum_pt_digital.pdf
- Hohmann, M. & Weikart D. P. (2003). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Lemos, R. (2021). Desafios no processo de integração dos refugiados em Portugal. https://novarefugeelegalclinic.novalaw.unl.pt/?blog_post=desafios-no-processo-de-integracao-dos-refugiados-em-portugal
- Lobo, A., Correia, A., Dias, A., Gonçalves, C., Plantier, M. & Oliveira, R. (2024). *Estado da Educação 2023*. Conselho Nacional de Educação (CNE). https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Versao_Integral/EE2023.pdf
- Lopes, C. (2019). *Contributos da língua e da cultura portuguesas para a Integração de Imigrantes e Ex-Imigrantes em Portugal*. Repositório Universidade Nova.
- Lopes, A., Rodrigues, A., Correia, A., Dias, A., Gonçalves, C., Candeias, F., Antunes, M., Perdigão, R. (2023). *Estado da Educação 2022*. Conselho Nacional de Educação (CNE). https://www.cnedu.pt/content/EE_2022/Versao_Integral/EE2022-_versaointegral.pdf
- Lopes & Sousa, (2024). Relatório de Migrações e Asilo 2023. AIMA I.P – Agência para a Integração, Migrações e Asilo. <https://aima.gov.pt/media/pages/documents/92dd0f02ea-1726562672/rma-2023.pdf>
- Morais, L. M. & Velanga, C. T. (2021). Diversidade cultural na escola: desafios para a prática docente. *Revista Ensino de Ciências e Humanidades - Cidadania, Diversidade e Bem Estar*, 5(1), 9-32. <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/8463/6021>
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Porto Editora.

- Oliveira, C. (2021). *Indicadores de Integração de Imigrantes*. Alto Comissariado para as Migrações.
<https://eurocid.mne.gov.pt/sites/default/files/repository/paragraph/documents/19245/relatorio-estatistico-anual-2021.pdf>
- Oliveira, C. (2022). *Indicadores de Integração de Imigrantes*. Alto Comissariado para as Migrações. <http://hdl.handle.net/10400.5/29193>
- Oliveira, C. (2023). *Indicadores de Integração de Imigrantes*. Alto Comissariado para as Migrações.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. M., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas. (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. ONU.
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Organização Internacional para as Migrações. (2009). *Glossário sobre migração*.
<https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Mc Graw Hill.
- Parlamento Europeu (2020). *Explorar as causas da migração: porque é que as pessoas migram?*.
<https://www.europarl.europa.eu/topics/pt/article/20200624STO81906/explorar-as-causas-da-migracao-porque-e-que-as-pessoas-migram>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research evaluation methods*. Sage Publications.
- Pereira, R. (2019). *O papel do educador de infância na inclusão de uma criança cuja língua materna não é o português*. [Relatório de Estágio para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar]. Instituto Politécnico de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/10885>
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Ramos, C. (2015). *Grupos Heterogéneos e a Diferenciação Pedagógica*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa).
<http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5634>
- Ribeiro, M. (2027). *Políticas de acolhimento de refugiados recolocados em Portugal*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Universitário de Lisboa.
<https://core.ac.uk/reader/542321460>

- Roberto, S & Moleiro, C. (2021). *De Menor a Maior: Acolhimento e Autonomia de Vida em Menores Não Acompanhados* (1ª ed). Alto Comissariado para as Migrações, I.P. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/23006/1/book_82647.pdf
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016) Orientações Curriculares para a Educação de Infância. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios* (5.ed.). Pactor.
- Sousa, L., Costa, P., Albuquerque, R., Magano, O. & Backstrom, B. (2021). Integração de refugiados em Portugal: O papel e práticas das instituições de acolhimento. Alto Comissariado para as Migrações. <http://hdl.handle.net/10400.2/10711>
- Trindade, R. & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- UNICEF. (2019). Direitos das crianças migrantes. <https://www.unicef.pt/atualidade/noticias/direitos-criancas-migrantes>.
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática: o estudo de caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5(1). https://www.academia.edu/10198052/Algumas_Notas_sobre_Investigação_Qualitativa_em_Educação_Matemática_o_Estudo_de_Caso

Anexos

Anexo I – Guião de Entrevista: Educadores de Infância

- 1- Na sua opinião o que é a inclusão social?
- 2- Qual o papel do educador na promoção da inclusão social na sala?
- 3- Qual é a importância da inclusão social para um bom ambiente educativo?
- 4- Costuma trabalhar a promoção da inclusão social das crianças? Se sim, quais os desafios que enfrentou ou enfrenta?
- 5- Costuma abordar a diversidade cultural na sua sala? De que forma o faz?
- 6- Que estratégias ou práticas considera serem as mais eficazes para a promoção da inclusão social?
- 7- Considera que as crianças do país de acolhimento podem ajudar no processo de integração das crianças migrantes? Se sim, de que forma?
- 8- Quais são os recursos e apoios disponíveis na escola de Moirais para facilitar a inclusão social? Estes recursos são acessíveis às crianças?
- 9- Quais são as suas perspetivas sobre o impacto que a promoção da inclusão social pode ter nas crianças em idade pré-escolar?

Anexo II – Transcrição da Entrevista: Entrevistada 1

1. Dados da entrevistada e caracterização profissional

Idade: 49 anos

Habilitações literárias: Bacharelato

Anos de serviço: 21 anos

Tipo de instituição em que trabalha (Pública/Privada/IPSS): Privada

2. Entrevista

Entrevistadora: Na sua opinião o que é a inclusão social?

E1- Na minha opinião o que é inclusão social na minha opinião é a instituição que nós trabalhamos, ou o colégio ou a escola... estar aberta a todo o tipo de crianças quer a nível de nacionalidade, quer a nível de dificuldades de aprendizagem, quer a nível de... mesmo de algumas características mais especiais, que não tem a ver que haja a existência de algum diagnóstico, mas que tenham características desafiantes.

Entrevistadora: Qual o papel do educador na promoção da inclusão social na sala?

E1: O educador é o orientador é o promotor de aprendizagens, é em termos também da socialização das crianças, dos valores que incute às crianças e nós nesta situação da inclusão social quer ela seja qual for não é... é importante trabalhar o grupo para que eles saibam como acolher uma criança que necessite... e como é que podemos fazer... podemos fazer de várias maneiras, primeiro temos que sensibilizar as crianças para o outro, portanto eles têm que descentrar-se de si e pensar no que é importante no outro também. É difícil quando é uma creche ou uns 3 anos e mesmo os 4 às vezes, porque é um trabalho que se vai fazendo ao longo da vida mas nas primeiras fases de desenvolvimento eles são muito egocêntricos e portanto não entendem ainda... se não se entendem ainda a eles, portanto ainda se estão a conhecer a eles mesmos... portanto não têm a noção do outro portanto temos que arranjar algumas estratégias, nomeadamente ajudar a perceber que o outro faz parte do grupo embora tenha outra linguagem ou embora tenha outras características, se calhar em vez de pedir que eles percebam isso, englobá-lo...ou seja dizer que se calhar este amigo precisa muito da nossa ajuda e nós somos capazes de o

ajudar, pôr um bocado a responsabilidade do lado da criança englobá-la e isso acaba por certa forma ajudar a criar um ambiente de grupo em que todos, em que todos são responsáveis uns pelos outros portanto é a União é o apego que eles vão criando e que todos juntos somos mais fortes.

Entrevistadora: Qual é a importância da inclusão social para um bom ambiente educativo?

E1: O quê que faz um grupo? As crianças, certo? Portanto um grupo é constituído por crianças, se as crianças souberem partilhar, se souberem ser amigas, se souberem quais são as regras de uma boa amizade, de um bom ambiente educativo ou seja da organização do ambiente educativo mais fácil é existir um trabalho de desenvolvimento de aprendizagens que seja adequado à faixa etária que seja adequado individualmente e também de outra forma que assim permita um desenvolvimento global do grupo, certo, portanto nós temos que lhes dar ferramentas, estratégias ao grupo, temos que pensar nós nas estratégias, temos que as dar ao grupo para existir uma união... essa União passa também por uma inclusão e não quero por assim dizer que tenha que ser exatamente uma inclusão social em termos de migrantes em termos de crianças com dificuldades de aprendizagem com outras características especiais... não...é em todos. Portanto ao estarmos a fazer com todos e cada um deles, estamos a fazer a própria inclusão social, que não tem propriamente que ser só de migrantes. Isto vai gerar um bom ambiente em que as crianças percebam como é a sua organização, quais são as regras isto tudo tem que passar por elas portanto esta organização social do grupo passa por englobar as crianças ao englobar as crianças elas sentem-se sujeitos ativos nessa organização e nesse nessa organização do ambiente educativo portanto, se elas são protagonistas já acabam por estar envolvidas ao estarem envolvidas estão mais motivadas para que esse ambiente educativo se torne harmonioso saudável e de maneira a que que exista a dita inclusão.

Entrevistadora: Costuma trabalhar a promoção da inclusão social das crianças? Se sim, quais os desafios que enfrentou ou enfrenta?

E1: Claro que sim, como acabei de dizer na pergunta anterior, portanto eu trabalho em cada um deles e em todos, mas eu tenho alguns desafios...pronto, há barreiras da linguagem que às vezes é difícil porque nós temos migrantes, imagine no caso dos migrantes... temos migrantes que são de nacionalidade iraniana, portanto têm muita

difficuldade em entenderem, se não entendem o inglês é muito difícil nós falarmos com eles...portanto temos que arranjar várias estratégias até mesmo em linguagens em forma de gestos e tentar a leitura dos lábios ou a forma como, sei lá, falamos ou com os objetos para que eles consigam nos perceber, é muito complicado. Em relação às crianças, normalmente o que nós percebemos é que as crianças entre elas entendem se melhor entre si. Até há mais dificuldade em o adulto passar uma informação do propriamente as crianças entre si. Quando há a base do inglês nós conseguimos ajustar, quando não há e quando nós também temos alguma dificuldade em termos de linguagens...e falar em algumas línguas, recorremos ao Google tradutor...pronto e assim chegamos à criança e assim a criança acaba por entrar em diálogo com esses mecanismos, portanto como não temos outra hipótese, até eles conseguirem depois habituar-se a língua...são esses os mecanismos que acabamos por usar.

Entrevistadora: Costuma abordar a diversidade cultural na sua sala? Se sim, de que forma é que o faz?

E1: O quê que eu tento dizer? Tento dizer as crianças que têm algumas dificuldades e que precisam de mais ajuda e eles entendem isso e também ajudam... a forma como nós comunicamos com essas crianças, eles aprendem a gerir dessa forma e vão nos ajudando imenso. A forma como nós lidamos com as crianças, eles também nos observam, nós somos um modelo, portanto eles acabam por fazer igual. Em relação à diversidade cultural, nós acabamos por sempre tocar isso, por causa dos migrantes e também por outras abordagens que fazemos em várias temáticas que vamos realizando na sala, em perguntas que vão surgindo de outros países, de outras culturas, da nossa própria cultura... porque eles não têm, às vezes alguma noção do que é a cultura tradicional portuguesa, nós também vamos abordando isso e portanto também vamos trabalhando essa diversidade também vamos trabalhando a diversidade não só cultural, mas também a diversidade de seres humanos que somos nós.

Entrevistadora: Que estratégias ou práticas considera serem as mais eficazes para a promoção da inclusão social?

E1: Acabei por dizer nas respostas anteriores, mas o exemplo que damos, o responsabilizar o grupo, no fundo sermos um modelo para a própria criança. Portanto a forma como as crianças nos observam a lidar com a diversidade cultural, eles também

vão se ajustar ao outro da forma como nós também nos temos ajustado...portanto nós não nunca vamos deixar de ser o modelo, então a responsabilização do grupo passa por aí e passa também pelos valores que nós vamos interiorizando neles.

Entrevistadora: Considera que as crianças do país de acolhimento podem ajudar no processo de integração das crianças migrantes? Se sim, de que forma?

E1: Claro que sim, primeiro é um país diferente, depois vêm para uma instituição diferente...que é nova para eles não é. A língua é diferente, é óbvio que uma criança beneficia quando vem para um colégio ou para uma escola em que é acolhida por portugueses. Existem colégios que agora estão a ser internacionais, ok muito bem, mas beneficia porque o acolhimento se calhar é diferente muito bem... e porque é que não hão de ser recebidas pelos portugueses? Se eles estão a integrar-se num país que é Portugal e a nossa língua é portuguesa, é muito mais fácil e enriquece uma criança ao perceber a cultura, a língua, as formas de ser e de estar com portugueses... vão beneficiar mais, sem dúvida alguma e com certeza nestas idades é muito mais fácil a memorização, a aprendizagem de novas línguas... eles vão muito mais rápido saber falar português.

Entrevistadora: Quais são os recursos e apoios disponíveis na escola de Moirais para facilitar a inclusão social? Estes recursos são acessíveis às crianças?

E1: Nós já tivemos uma professora que vinha no início em que as crianças eram acolhidas, neste caso estou a falar dos migrantes ... nós tínhamos uma professora que lhes dava apoio na língua portuguesa. O quê que acontecia? Tirava-os da sala levava-os e tentava mostrar-lhes por imagens várias palavras em português, portanto ajudava no fundo a melhorar a língua não materna através de imagens... uma horinha com eles algumas vezes por semana para eles irem se adaptando. O quê que eu achei? Achei que o facto de serem tirados da sala, não é o ideal... porque eles vão com outras crianças também de outras salas, mas sentem-se mais inibidos, não é a professora que está com eles ou a educadora e, portanto, sentem-se mais inibidos. Quando é dentro do contexto, do ambiente educativo é mais fácil, porque eles aí vão estando com os amigos e é mais fácil o desenvolvimento. Se facilita ou não, eu acho que nem por isso e nós já vimos isso...porquê? porque eles aprendem é com os outros, não é sozinho com uma professora. Eu dou um exemplo, nós temos uma criança que aprendeu muito fácil o português e temos outra que já está a aprender muito fácil português mas foi com eles, com as próprias

crianças porque nós temos o caso dos pais que estão a aprender português e têm mais dificuldade porque estão a aprender com o professor e eles claro, estão numa fase também em que em termos de memória é muito mais elástica, portanto é mais fácil a aquisição de outra língua.

Entrevistadora: Quais são as suas perspetivas sobre o impacto que a promoção da inclusão social pode ter nas crianças em idade pré-escolar?

E1: Eu acho que eles beneficiam com o facto de estarem envolvidos com crianças portuguesas, os nossos beneficiam com a diversidade cultural e eles acabam por beneficiar com os nossos que são de cá, porque eles estão estando cá. querem se integrar tanto socialmente como em termos de aprendizagens..., portanto acho que a isto acaba por beneficiar um lado e beneficiar outro... eles aprendem a língua portuguesa, aprendem as nossas tradições, a nossa cultura e sentem-se mais integrados, mas os nossos também aprendem a lidar com a diversidade cultural. Há vantagens para uns e para outros.

Anexo III – Transcrição da Entrevista: Entrevistada 2

1. Dados da entrevistada e caracterização profissional

Idade: 45 anos

Habilitações literárias: Licenciatura

Anos de serviço: 18 anos

Tipo de instituição em que trabalha (Pública/Privada/IPSS): Privada

2. Entrevista

Entrevistadora: Na sua opinião o que é a inclusão social?

E2: Ora bem, na minha opinião inclusão social é que todos estejam ou façam parte da mesma sociedade. Que todas as pessoas tenham os mesmos direitos, os mesmos deveres...ainda que para poderem ter os mesmos direitos e os mesmos deveres, seja necessário dar-lhes algo para que elas tenham essa possibilidade, fala-se muito da igualdade de oportunidades mas isso não é dar as mesmas oportunidades a cada um é dar aquilo que cada um precisa para chegar a algum sítio. Portanto incluir, é que todos possam estar a viver na sociedade, em comum, em conjunto, de forma respeitada, responsável e livre.

Entrevistadora: Qual o papel do educador na promoção da inclusão social na sala?

E2: Olha nós temos um papel fundamental, para que desde pequeninos ensinemos aos meninos que nós não somos todos iguais. Eu tenho na sala muitos meninos de outras nacionalidades e no entanto, foi muito difícil no primeiro momento, porque não falavam português, eu não dominava o inglês e eles também alguns não falavam inglês. Por exemplo, uma menina polaca só falava polaco e também foi outro desafio para o nosso grupo no fundo. E isso também é incluir ajudá-los, dizer aos outros meninos para brincarem com eles, para falarem em português... também pedir a eles que nos digam a nós como é que se diz, imaginemos “bola”, mostramos o objeto e perguntamos “Como é que tu dizes?” Porque assim também há uma reciprocidade, aprendemos... ficamos todos muito mais ricos. Mas... foi exigente houve momentos em que por exemplo, o nosso menino da Colômbia mordida a todos, batia a todos...outra menina chegou a ter uma crise

de raiva, bateu com a porta depois eu chamava-a, ela cada vez fazia pior, ficava cada vez mais nervosa... houve momentos que foram muito difíceis. Eu acho que cada vez mais, nós educadores temos que estar mais abertos a isso, cada vez mais recebemos pessoas de outros países, de outras culturas de outras crenças...

Entrevistadora: Costuma trabalhar a promoção da inclusão social das crianças? Se sim, quais os desafios que enfrentou ou enfrenta?

E2: Como disse há bocadinho, sim trabalho de acordo com os grupos que nós tenhamos ou então projetos ou coisas que tenham a ver e que possamos aprender mais sobre os outros... desafios são muitos, começa logo a barreira da língua ser difícil, às vezes até as comidas, as tradições, os hábitos... somos todos diferentes portanto o que se vive aqui no norte não é o que se vive no sul, quanto mais entre países. Eu lembro-me por exemplo, que um menino não comia sopa no início, porque era uma coisa estranha não fazia parte dos hábitos dele. E aos bocadinhos fomos introduzindo, claro que eu às vezes pergunto-me, será que devo ou não devo, estou a respeitar ou não estou... assim como por exemplo, fui fazer uma vez voluntariado a Moçambique e eu estava lá muitas vezes e pensava o quê que eu estou aqui a fazer, mas quem sou eu a mais do que o outro para estar aqui ensinar... é claro que as pessoas vêm para cá e diz o ditado “a Terra onde fores ter faz como vires fazer” mas não, não é bem assim hoje não pode ser mesmo nada assim...porque com a globalização cada vez mais se perdem as identificações das culturas. Ensinar que os meninos chineses comem com perninhas cruzadas e depois temos um chinês na sala e não come de pernas cruzadas nem com pauzinhos, isso era o que era antigamente.

Entrevistadora: Costuma abordar a diversidade cultural na sua sala? Se sim, de que forma é que o faz?

E2: Sim bastante, projetos que têm a ver com a multiculturalidade. Às vezes até na formação cristã vamos trabalhando... Por exemplo, já tive na sala uma mãe judia e ela veio falar do Dia de Ação de Graças, veio dizer o que é que fazia, quais eram as tradições... assim como também tive uma mãe muçulmana, também ela veio falar do islamismo. No fundo acabam por trazer a cultura de cada família para dentro da sala.

Entrevistadora: Que estratégias ou práticas considera serem as mais eficazes para a promoção da inclusão social?

E2: No fundo é no dia a dia, aproveitarmos sempre que possível enriquecermos mais e darmos a conhecer mais do que é diferente daquilo que nós vivemos. Aqui este contexto em particular são famílias privilegiadas, digamos assim, a maioria costuma viajar muito e depois até acabam por trazer para a sala essas vivências e nós vamos aproveitando estas pequenas coisas que as famílias também nos trazem para fazer projetos, investigar descobrir e aprender. Outras vezes, vem a propósito de outras coisas que nós falamos, por exemplo neste caso o meu grupo o ano passado já estava muito entusiasmado com as diferentes nacionalidades. Aproveitar sempre o que nós temos para poder levar o outro mais além, acho que é uma das estratégias e práticas que nós mais recorremos para incluir. Às vezes também colaborarmos com outras pessoas mais desfavorecidas, que vivem na rua, às vezes aproveitamos o Dia da Criança, o dia do pijama para angariar coisas também... não é propriamente incluir, mas sim saber que há pessoas que precisam e que nós podemos também ajudar sim.

Entrevistadora: Considera que as crianças do país de acolhimento podem ajudar no processo de integração das crianças migrantes? Se sim, de que forma?

E2: Sim, e vai de encontro ao que eu estava a partilhar há um bocadinho. Primeiro a língua... acho que o contexto pré-escolar é o melhor, é o mais favorável para eles poderem aprender uma segunda língua e poderem comunicar no país onde estão, até muitas das vezes são eles que ajudam os pais e traduzem o que é necessário. Tenho dois meninos que agora já compreendem muito bem a língua e vão ajudando os pais. Nós adultos é que complicamos, as crianças entendem-se... ou com gestos ou comportamentos. Mas de facto as crianças são um pilar muito bom para acolher os que chegam.

Entrevistadora: Quais são os recursos e apoios disponíveis na escola de Moirais para facilitar a inclusão social? Estes recursos são acessíveis às crianças?

E2: Ora bem o colégio tem um serviço de psicologia que ajuda e colabora com as educadoras quer para meninos que chegam de outros países, quer para problemas de necessidades educativas especiais, colaboram connosco, em traçarmos um plano, um

caminho, avaliar se esse caminho está a ser o melhor, se essas estratégias estão a ser as mais adequadas para aquela criança... também o ano passado por exemplo, como havia uma professora com falta de horário para preencher a sua componente letiva, também deu português de língua não materna ao pré-escolar, o que também ajudou um bocadinho, um bocadinho não... ajudou-os muito a dar esse salto. Também o serviço de psicologia está disponível para os pais, para reunir...eu pessoalmente que não domino inglês, peço sempre ajuda aos colegas que lecionam inglês para estarem comigo presentes nas reuniões para me ajudar.

Entrevistadora: Quais são as suas perspetivas sobre o impacto que a promoção da inclusão social pode ter nas crianças em idade pré-escolar?

E2: Olha, a perspetiva é de um mundo com maior aceitação para a diferença, quer seja diferença em termos de necessidades educativas quer seja a diferença também para famílias diferentes, quer seja a diferença para crianças que vêm de outras culturas e outras nacionalidades. Se nós desde pequeninos formos capazes de aceitar o outro, de conviver com o outro, de o respeitar para que possamos também ser respeitados acho que o mundo pode ser muito melhor. No entanto, também é muito exigente e desafiante para os profissionais, quando nós andamos a estudar, estudamos sempre o grupo ideal, fazemos as caracterizações dos grupos ideais das famílias ideais e é tudo muito ideal, é tudo muito bom e maravilhoso. Na verdade, depois é muito exigente, porque nem sempre tens as ferramentas ou tu próprio nunca imaginaste ou nunca previste... basta a questão de a língua ser diferente que depois já é um entrave, portanto acho maravilhoso perceber como é que as crianças conseguem com tanta facilidade aceitar o outro e respeitar. À medida que crescem depois parece que quando nós nos vamos tornando adultos, começamos a ficar mais resistentes e mais rígidos, parece que a nossa adaptabilidade, digamos assim, parece que se torna cada vez mais estanque. É bonito, mas é exigente.

Anexo IV – Transcrição da Entrevista: Entrevistada 3

1. Dados da entrevistada e caracterização profissional

Idade: 38 anos

Habilitações literárias: Mestrado

Anos de serviço: 16 anos

Tipo de instituição em que trabalha (Pública/Privada/IPSS): Privada

2. Entrevista

Entrevistadora: Na sua opinião o que é a inclusão social?

E3: Então a inclusão social é as pessoas se incluírem no meio social, da qual elas não são provenientes e serem aceites e conseguirem viver nesse país ou nessa realidade que eles desconheciam.

Entrevistadora: Qual o papel do educador na promoção da inclusão social na sala?

E3: Neste caso precisamos de crianças que realmente sejam provenientes de todos os contextos, aí claro que nós temos que ajudar a criança e a família, porque acima de tudo se for uma inclusão de crianças de outros países, naturalmente será mais difícil por causa da língua não é. E já aconteceu... o colégio é um colégio que recebe muitos estrangeiros, nós temos muitas crianças que vieram devido ao contexto profissional dos pais ou devido a guerras... Nós já recebemos por exemplo uma menina da Síria da Ucrânia e aí nesses casos obviamente que a família vem mais abalada e a criança pelas dificuldades da linguagem precisa de um tempo e de um acompanhamento da parte dos professores e dos educadores para os ajudarem. É tudo diferente, a escola deles é diferente o que aprendem na escola é diferente, a forma como as salas estão organizadas é diferente, as rotinas são completamente diferentes, alimentação é diferente...portanto é tudo diferente e por isso essas crianças vêm mais fragilizadas porque de repente chegam a um sítio em que ninguém as compreende e é tudo um mundo novo e aí o mais importante é de facto aos poucos ir ajudando a criança a sentir-se bem, confortável, explicando as coisas devagarinho, usar os tradutores...e fazer um acompanhamento mais emocional também.

Entrevistadora: Qual é a importância da inclusão social para um bom ambiente educativo?

E3: A inclusão é importante porque também faz com que as crianças percebam que há outras realidades para além das deles. Existem outros países, existem outras línguas, existem outros costumes isso é uma riqueza cultural até para os que estão. Nem sempre a inclusão para o trabalho de um professor ou educador é um meio facilitador do processo educativo, naturalmente dificulta mais o nosso trabalho. A criança não vai fazer o tipo de trabalho que nós propomos ao outro grupo, portanto às vezes para nós é um bocadinho complicado gerir crianças que vêm de outros contextos, mas do ponto de vista social e enriquecimento cultural acho que é muito importante para todos.

Entrevistadora: Costuma trabalhar a promoção da inclusão social das crianças? Se sim, quais os desafios que enfrentou ou enfrenta?

E3: Depende da faixa etária, mas as crianças mais pequenas dos 3 aos 5 aceitam muito bem a diversidade, portanto eles até acham graça ao ouvirem a falar outra língua, rapidamente outras crianças aprendem a língua. Eles aceitam-se muito bem. Quando nós incluimos alguém diferente de outros contextos educativos e sociais na nossa sala é um grande desafio para os professores, porque como disse há bocado primeiro é preciso que emocionalmente a criança esteja estável e primeiro é preciso acolher bem a criança, fazê-la sentir-se bem connosco, com os adultos, para emocionalmente ela saber que pode contar connosco. Depois a barreira da língua, porque se calhar alguns até sabem falar inglês, mas há outros que vêm de outros contextos que também não sabem falar inglês e, portanto, aí é muito difícil conseguirmos comunicar com a criança. Temos que usar os tradutores, mas mesmo assim às vezes os tradutores também não funcionam bem. Eles querem explicar alguma coisa e nós não conseguimos entender, às vezes nem o português... eles ainda estão a formar a linguagem e até mesmo o inglês às vezes pode ser complicado. Já tive dois exemplos completamente diferentes. Uma criança ucraniana com cinco anos e, portanto, e ela não falava, o tempo todo sem falar. E outra menina iraniana de três anos, essa fala pelos cotovelos, mas eu não consigo entender nada do que ela diz. Portanto, a pessoa vai tentando comunicar por gestos, por imitação... portanto isso faz com que nos centremos demasiado nessas crianças e se calhar temos que dar uma pausa no grupo porque a nossa preocupação também passa por fazê-las sentir bem. Não podemos ignorar que está ali uma criança diferente que não percebe nada do que está a

fazer, portanto aos poucos temos que lhes ir explicando as regras, temos que ir explicando como é que se marca uma presença, como é que se fazem as tarefas, para ir à casa de banho como é que ela tem que fazer, para ir almoçar como é que tem que fazer, explicar-lhe que a seguir àquele momento vai para outro espaço do edifício, porque é ali que se faz o almoço...quer dizer isto às vezes as crianças ficam aflitas, porque ainda não conhecem o espaço onde estão....Portanto nós temos que ter muito tempo dedicado à criança para lhe fazer uma adaptação redobrada, porque às vezes essas crianças até nem entram logo no início do ano letivo, entram a meio. Portanto ainda pior. Nós não sabemos muito bem como é que elas vêm preparadas a nível escolar, o como é que era nos países delas o que é que elas faziam. Para nós é um desafio muito grande receber crianças migrantes. É mais fácil para as crianças entenderem-se e relacionarem-se do que para nós adultos. É muito difícil receber crianças diferentes porque nós próprios às vezes não sabemos como gerir e como lidar com a situação e até a própria comunicação com os pais. Temos que lhes fazer compreender, que estar aqui todos os dias é importante que é importante chegar a horas e ir embora cedo, que a alimentação é importante. Requer muita exigência da parte de um professor que recebe uma criança de outro país, e muito trabalho também com a própria família. Que tem que entender que agora é preciso um uniforme, que agora nós temos esta festa, portanto os próprios pais vêm de uma cultura diferente e também tem que se adaptar à nossa forma de estar, às nossas regras...portanto é uma mudança muito grande e que tem um impacto muito grande quer na família quer nas crianças veem. Isso para nós é muito exigente.

Entrevistadora: Costuma abordar a diversidade cultural na sua sala? Se sim, de que forma é que o faz?

E3: Só o faço se realmente tiver uma criança nesse contexto ou se por algum motivo até termos um projeto de sala, se eventualmente alguma criança mostrar muito interesse nos países e os países levam-nos às culturas e aí sim trabalhamos mais a diversidade cultural, as características dos povos, o que é que comem, as suas rotinas e os seus interesses. Quando temos crianças que vêm desses contextos, temos que explicar aos outros que existem crianças que vêm de outros países e que falam noutra língua. Quando as crianças são mais velhas, acho que podemos explorar algo mais ...podemos explorar o país de onde veio, até à família que venha partilhar à sala um bocadinho das origens e o que é que

costumam comer, coisas tradicionais ,coisas que façam e isto é uma maneira também da família se envolver e de promover essa riqueza cultural com os outros.

Entrevistadora: Que estratégias ou práticas considera serem as mais eficazes para a promoção da inclusão social?

E3: Acima de tudo tem que ser numa primeira fase, um apoio emocional. Acolher a família, dar suporte à família. No caso do menino ucraniano que entrou a família não falava português, a mãe não falava bem inglês e o pai estava fora. A mãe também precisou de muito suporte, eu tinha que falar muitas vezes com ela, mandar-lhe muitos e-mails a explicar as coisas, ajudei até na questão dos uniformes, expliquei como tinha que fazer se quisesse ir ao médico, em termos de medicamentos, etc. Ou seja, no fundo... muito suporte à família e muito suporte à criança. A família já vem de um contexto de insegurança e eles precisam sentir confiança em nós e sentir pelo menos que sítio onde deixam o filho é seguro. Somos muitas vezes o primeiro suporte destas famílias. Depois desta fase que é uma fase ainda longa, então aí sim começamos a trabalhar questões de desenvolvimento da criança para que possa acompanhar o grupo no resto das aprendizagens.

Entrevistadora: Quais são os recursos e apoios disponíveis na escola de Moirais para facilitar a inclusão social? Estes recursos são acessíveis às crianças?

E3: Nós temos um serviço de psicologia que embora não trabalhe diretamente nesse sentido, mas se tivermos alguma dificuldade podemos questionar o serviço de psicologia ou até para os pais que precisem de ajuda para ajudarem a conversar com os pais. Neste momento, tenho uma mãe de uma menina da minha sala que a mãe além de ser de outra cultura, de outro país completamente diferente, também se divorciou, portanto, está completamente sozinha, portanto nós sentimos que a criança está instável e se criança está instável é porque a família também. E então aí o serviço de psicologia também reúne com a família ou com a mãe, neste caso, e dá estratégias e tentamos arranjar estratégias para ajudar ambos. Depois se for o caso também encaminhamos para outros profissionais que possam ajudar melhor aquele caso das crianças. O Colégio também é mais recetivo a crianças que estejam nesses contextos, portanto recebe-os de braços abertos se fazemos todos um esforço para acolher essas crianças. Vai de encontro também à nossa Missão católica, exatamente porque sabemos também que é importante acolhermos os que estão

mais frágeis e, portanto, o colégio também aceita sem problema algum, qualquer proveniência cultural e social. Temos aqui famílias são de religiões diferentes até, portanto são todos bem-vindos e aceites. Também existem algumas famílias, portanto no caso dos ucranianos que ainda se estavam financeiramente a regular em Portugal, o colégio também dá facilidades de pagamentos e no caso de nós termos muitos uniformes aqui no colégio também cedemos alguns uniformes... portanto mediante também a estrutura financeira da família o colégio apoia no que conseguir.

Entrevistadora: Quais são as suas perspetivas sobre o impacto que a promoção da inclusão social pode ter nas crianças em idade pré-escolar?

E3: Mais uma vez volto àquela questão, socialmente eu acho que é muito rico para eles porque é muito importante para as crianças não estarem fechadas só num núcleo. Isso dá-lhes uma abertura para o mundo completamente diferente, não estão fechados só àqueles que vivem daquela maneira, que têm as mesmas tradições... isso para eles é fantástico, acho que é uma grande mais-valia perceber que o mundo é grande e que todos cabem nele, não temos de ser todos iguais. Depois do ponto de vista profissional, claro que para os educadores isso sim, acaba por ser um impasse e às vezes não é tão fácil se calhar. Às vezes também não se tem os apoios necessários, se calhar se tivéssemos uma equipa que trabalhasse talvez só para isso, por exemplo um serviço de psicologia que fosse direcionado para o apoio e ajudassem a incluir do com estratégias, alguém que dominasse mais essa vertente social. Nós fazemos o que podemos, na medida em que achamos que aquilo é o caminho certo e muitas vezes pela nossa intuição, mas não temos essa formação nem essa certeza do que é o correto. E esse é o problema de termos crianças estrangeiras no pré-escolar.

Anexo V – Transcrição da Entrevista: Entrevistada 4

1. Dados da entrevistada e caracterização profissional

Idade: 40 anos

Habilitações literárias: Mestrado

Anos de serviço: 18 anos

Tipo de instituição em que trabalha (Pública/Privada/IPSS): Pública

2. Entrevista

Entrevistadora: Na sua opinião o que é inclusão social?

E4: Penso que talvez seja o processo de garantir que todas as pessoas, independentemente das suas diferenças, tenham as mesmas oportunidades de participar plenamente na sociedade.

Entrevistadora: Qual o papel do educador na promoção da inclusão social na sala?

E4: Eu acho que o papel do educador na promoção da inclusão social na sala é fundamental. É evidente que o educador é responsável por criar um ambiente de aprendizagem, onde todas as crianças, independentemente das suas diferenças, se sintam aceites, respeitadas e valorizadas. A inclusão social na educação não pode nem deve limitar a adaptação do currículo, mas sim tem que haver uma implicação, uma abordagem holística, que considere as necessidades e potencialidades de cada criança.

Entrevistadora: 3- Qual é a importância da inclusão social para um bom ambiente educativo?

E4: Creio que seja essencial. É uma forma de promover um contexto onde todas as crianças se sintam respeitadas, valorizadas e sobretudo que sintam que fazem parte da comunidade. Este tipo de ambiente não só favorece o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando as suas diferenças como também potencializa as suas capacidades.

Entrevistadora: Costuma trabalhar a promoção da inclusão social das crianças? Se sim, quais os desafios que enfrentou ou enfrenta?

E4: Sim, penso até que faça parte do cotidiano de qualquer profissional de educação. No entanto, a promoção da inclusão social exige que os educadores tenham formação específica sobre as diversas necessidades das crianças, incluindo aqueles com deficiência, necessidades educativas especiais ou provenientes de contextos socioculturais distintos. Contudo, muitas vezes, há uma falta de formação contínua ou recursos adequados para que os profissionais possam lidar eficazmente com essas necessidades.

Entrevistadora: Costuma abordar a diversidade cultural na sua sala? De que forma o faz?

E4: Olha, uma coisa simples. A linguagem que utilizamos na sala tem um grande impacto na forma como as crianças percebem e respeitam a diversidade. Se evitarmos expressões discriminatórias ou preconceituosas e promovermos uma linguagem inclusiva e respeitosa contribuirá para um ambiente mais acolhedor. Além disso, as práticas pedagógicas podem ser adaptadas para garantir que todas as crianças, independentemente da sua origem cultural, se sintam incluídas e valorizadas.

Entrevistadora: Que estratégias ou práticas considera serem as mais eficazes para a promoção da inclusão social?

E4: Uma das práticas mais eficazes é adaptar o currículo para que todos, independentemente das suas necessidades e ritmos de aprendizagem, possam participar ativamente. Isso pode incluir: Diferenciação pedagógica: Utilizar diferentes métodos de ensino, materiais e atividades, de modo a garantir que todos tenham acesso ao conteúdo de forma significativa. Plano de ensino individualizado: Criar estratégias personalizadas garantindo que o seu progresso seja acompanhado de forma adequada.

Entrevistadora: Considera que as crianças do país de acolhimento podem ajudar no processo de integração das crianças migrantes? Se sim, de que forma?

E4: Sim, a interação e o apoio das crianças nativas podem ser essenciais para que as crianças migrantes se sintam bem-vindas e integradas na nova comunidade escolar. As

crianças, com a sua capacidade natural de socializar e aprender umas com as outras, podem desempenhar um papel significativo no processo de adaptação.

Entrevistadora: Quais são os recursos e apoios disponíveis na escola de Moirais para facilitar a inclusão social? Estes recursos são acessíveis às crianças?

E4: Temos o quadro interativo e a equipa da EMAE. Sim.

Entrevistadora: Quais são as suas perspetivas sobre o impacto que a promoção da inclusão social pode ter nas crianças em idade pré-escolar?

E4: Penso que tem um impacto profundamente positivo no desenvolvimento das crianças. Nessa idade, as crianças estão a formar as bases para as suas competências cognitivas, emocionais e sociais, e as experiências que têm nessa fase moldam a forma como interagem com o mundo à sua volta ao longo da vida. A inclusão social na educação pré-escolar pode ter efeitos significativos em várias áreas do desenvolvimento infantil.

Anexo VI – Transcrição da Entrevista: Entrevistada 5

1. Dados da entrevistada e caracterização profissional

Idade: 52 anos

Habilitações literárias: Bacharelato

Anos de serviço: 30 anos

Tipo de instituição em que trabalha (Pública/Privada/IPSS): Pública

2. Entrevista

Entrevistadora: Na sua opinião o que é a inclusão social?

E5: Para mim, inclusão social é o processo que visa garantir a participação plena e igualitária de todos os indivíduos na sociedade, independentemente de suas diferenças sociais, culturais, econômicas ou físicas. O objetivo é promover a equidade, respeitar a diversidade e assegurar que todos possam desenvolver seu potencial e exercer seus direitos de maneira digna e respeitosa.

Entrevistadora: Qual o papel do educador na promoção da inclusão social na sala?

E5: Acho que é um papel fundamental, pois o educador é o mediador entre as crianças, as famílias e a sociedade, criando um ambiente em que todos se sintam aceitos e respeitados, independentemente das suas características individuais. O educador deve ajustar as atividades e estratégias pedagógicas de forma a atender às necessidades individuais de cada criança. Isso pode incluir a utilização de diferentes metodologias, recursos didáticos e suportes que favoreçam o desenvolvimento e a participação de todas as crianças, especialmente as que possam ter dificuldades de aprendizagem, deficiências ou que venham de contextos sociais mais vulneráveis. O educador deve criar momentos de aprendizagem que favoreçam a cooperação entre as crianças, estimulando a partilha, a ajuda mútua e o trabalho em grupo, para que todas possam participar ativamente e se sentir valorizadas.

Entrevistadora: Qual é a importância da inclusão social para um bom ambiente educativo?

E5: A inclusão social é essencial para criar um ambiente educativo saudável e enriquecedor, onde todas as crianças têm as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, independentemente das suas diferenças. Ao promover a inclusão, garante-se que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, culturais, físicas ou cognitivas, se sintam aceitos, respeitados e valorizados. Isso não só favorece o desenvolvimento de competências acadêmicas, mas também promove habilidades sociais, como empatia, respeito, cooperação e solidariedade, essenciais para a convivência em sociedade. Além disso, a inclusão social contribui para um ambiente educativo mais equilibrado e democrático, onde a diversidade é vista como um recurso positivo, enriquecendo a experiência de aprendizagem de todos os envolvidos. Ao envolver todos os alunos, a educação se torna mais justa, permitindo que cada criança desenvolva seu potencial de forma plena, promovendo a equidade e a coesão social.

Entrevistadora: Costuma trabalhar a promoção da inclusão social das crianças? Se sim, quais os desafios que enfrentou ou enfrenta?

E5: Promover a inclusão social das crianças envolve um trabalho contínuo de adaptação, sensibilização e desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam à diversidade. No entanto, diversos desafios podem surgir ao longo desse processo. Alguns dos principais incluem: As atitudes de discriminação, muitas vezes baseadas em preconceitos ou estigmas sociais, podem surgir entre as próprias crianças ou nas famílias. Combater essas atitudes requer trabalho constante de sensibilização e a promoção de uma cultura de respeito, o que nem sempre é fácil, especialmente em contextos onde essas ideias estão profundamente enraizadas. Ainda este ano, por exemplo, foi muito importante a realização de um projeto sobre o Brasil para incluir uma criança que veio este ano pela primeira vez para a nossa sala. Foi necessária a colaboração eficaz com as famílias, que rapidamente e oportunamente se envolveram ajudando na integração plena da criança e da sua família.

Entrevistadora: Costuma abordar a diversidade cultural na sua sala? De que forma o faz?

E5: O educador deve planejar atividades que explorem a diversidade cultural, como pesquisas sobre tradições, festas, música, arte, culinária e histórias de diferentes países ou comunidades. Isso permite que as crianças descubram e apreciem a riqueza das

culturas ao seu redor, além de aprenderem a respeitar e valorizar as diferenças. Incorporar livros, histórias e contos que representem diversas culturas e experiências de vida é uma forma poderosa de promover a diversidade. A literatura oferece uma janela para outras realidades e pode ajudar as crianças a entenderem as diferentes perspectivas e a refletirem sobre questões de identidade, pertencimento e respeito.

Entrevistadora: Que estratégias ou práticas considera serem as mais eficazes para a promoção da inclusão social?

E5: As estratégias mais eficazes para promover a inclusão social no jardim de infância incluem atividades que incentivem a colaboração e o trabalho em grupo, como jogos cooperativos e projetos conjuntos. Além disso, é importante usar materiais pedagógicos que representem diferentes culturas e realidades, e promover uma comunicação aberta e empática entre educadores, crianças e famílias. A adaptação do ambiente para que todos se sintam bem-vindos, a celebração das diferenças e a formação contínua dos educadores sobre práticas inclusivas também são fundamentais.

Entrevistadora: Considera que as crianças do país de acolhimento podem ajudar no processo de integração das crianças migrantes? Se sim, de que forma?

E5: Sim, as crianças do país de acolhimento podem ajudar na integração das crianças migrantes ao promoverem amizade, inclusão e partilha de experiências culturais, facilitando a adaptação e a aprendizagem da língua.

Entrevistadora: Quais são os recursos e apoios disponíveis na escola de Moirais para facilitar a inclusão social? Estes recursos são acessíveis às crianças?

E5: Nas escolas, os recursos para facilitar a inclusão social deverão começar pelos recursos humanos. Se todos estivermos atentos à diversidade ninguém se sentira excluído. A escola é de todos e para todos. Ao mesmo tempo, a escola sempre que necessário inclui apoio pedagógico especializado, aulas de reforço de língua, mediadores culturais, materiais adaptados e atividades extracurriculares.

Entrevistadora: Quais são as suas perspetivas sobre o impacto que a promoção da inclusão social pode ter nas crianças em idade pré-escolar?

E5: A promoção da inclusão social nas crianças em idade pré-escolar pode ter um impacto altamente positivo, promovendo o respeito pela diversidade, o desenvolvimento emocional e social, e a construção de habilidades de empatia e colaboração. Essas experiências precoces ajudam as crianças a desenvolver uma visão mais ampla e tolerante do mundo, além de preparar o terreno para uma convivência harmoniosa ao longo da vida

Anexo VII – Transcrição da Entrevista: Entrevistada 6

1. Dados da entrevistada e caracterização profissional

Idade: 40 anos

Habilitações literárias: Mestrado

Anos de serviço: 17 anos

Tipo de instituição em que trabalha (Pública/Privada/IPSS): Pública

2. Entrevista

Entrevistadora: Na sua opinião o que é a inclusão social?

E6: Na minha opinião, a inclusão social é um conceito que está interligado com a sociedade e pretende garantir que todos os cidadãos tenham acesso às mesmas oportunidades, sejam valorizados e incluídos, independentemente das suas origens, crenças, habilitações e do meio onde estão inseridos.

Entrevistadora: Qual o papel do educador na promoção da inclusão social na sala?

E6: O educador desempenha um papel muito importante na promoção da inclusão social na sala. Como profissional da educação deve garantir a inclusão de todas as crianças, sendo um agente ativo na promoção de um bom ambiente educativo, onde todos se sintam respeitados, acolhidos e valorizados.

Entrevistadora: Qual é a importância da inclusão social para um bom ambiente educativo?

E6: A inclusão social é essencial para que haja um bom ambiente educativo, pois promove e valoriza a diversidade cultural, onde todas as experiências e perspetivas são acolhidas e respeitadas. A inclusão social é fundamental para o desenvolvimento de valores como a empatia, solidariedade e justiça e respeito contribuindo deste modo, não só para a criação de um bom ambiente educativo, mas também para a preparação da vida em sociedade.

Entrevistadora: Costuma trabalhar a promoção da inclusão social das crianças? Se sim, quais os desafios que enfrentou ou enfrenta?

E6: Sim, costumo trabalhar a promoção da inclusão social das crianças nos diversos contextos educativos onde desempenhei funções. Um dos principais desafios que já enfrentei refere-se à resistência e desinformação, por parte de algumas famílias e/ou comunidades, sobre a importância da inclusão social das crianças.

Entrevistadora: Costuma abordar a diversidade cultural na sua sala? De que forma o faz?

E6: Sim, procuro abordar a diversidade cultural, na sala de aula, de um modo contínuo e sistemático. Ao abordar um determinado assunto/questão problema e ao ajudar as crianças a descobrirem várias soluções e/ou perspetivas estou a potenciar a aceitação de diversas visões sobre a uma temática. A utilização da metodologia de trabalho projeto e a promoção do trabalho colaborativo com a comunidade também são estratégias que potenciam a abordagem da diversidade cultural.

Entrevistadora: Que estratégias ou práticas considera serem as mais eficazes para a promoção da inclusão social?

E6: Considero que para promover a inclusão social de forma eficaz devemos procurar utilizar estratégias e metodologias que privilegiam a participação ativa e o envolvimento efetivo das crianças no processo de aprendizagem. Como anteriormente referi, o trabalho colaborativo entre a comunidade (escola/família/comunidade local) é também um fator essencial, pois o estabelecimento de parcerias e o “abrir a escola” à participação da comunidade nas atividades escolares favorece a comunicação e, consequentemente, ajuda na consciencialização da importância da inclusão social no meio escolar e comunitário.

Entrevistadora: Considera que as crianças do país de acolhimento podem ajudar no processo de integração das crianças migrantes? Se sim, de que forma?

E6: Sim, considero que as crianças do país de acolhimento podem ajudar muito no processo de integração das crianças migrantes. De uma maneira geral, as crianças estabelecem laços de amizade e acolhem com grande facilidade e, muitas vezes, comunicam mesmo sem falarem a mesma língua, através das interações como jogar e brincar. Estas interações são essenciais e ajudam a “quebrar” barreiras linguísticas, sociais e culturais, tornando a sociedade dos países de acolhimento mais diversificada, solidária e inclusiva.

Entrevistadora: Quais são os recursos e apoios disponíveis na escola de Moirais para facilitar a inclusão social? Estes recursos são acessíveis às crianças?

E6: A escola de Moirais tem alguns recursos e apoios disponíveis que facilitam a inclusão social, estes são acessíveis e procuram garantir que todas as crianças tenham acesso às mesmas oportunidades. Importa referir que na escola desempenham funções professores, educadores e assistentes operacionais com formação adequada e com a sensibilidade necessária para perceberem a importância da inclusão social na promoção de um bom ambiente educativo. De igual modo, na escola desempenham funções alguns técnicos especializados como psicóloga, assistente social, terapeuta da fala que apoiam e orientam as crianças e famílias. Ao nível das condições físicas, o edifício escolar está equipado de modo a permitir o acesso a todas as crianças, existem rampas, salas, refeitório, biblioteca e casas de banho adaptadas a crianças com mobilidade reduzida. A escola possui também materiais didáticos acessíveis e adaptados às necessidades de cada criança.

Entrevistadora: Quais são as suas perspetivas sobre o impacto que a promoção da inclusão social pode ter nas crianças em idade pré-escolar?

E6: Na minha opinião, a promoção da inclusão social em crianças com idade pré-escolar tem um impacto muito positivo nas várias áreas do desenvolvimento. O impacto é visível a curto prazo, durante a frequência no pré-escolar, mas também a longo prazo, se existir uma continuidade nas práticas promotoras da inclusão social na vida escolar das crianças. A inclusão social contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional e é fundamental para a formação de uma identidade positiva nas crianças. Estas, nas suas interações, fortalecem habilidades sociais como o respeito, solidariedade, tolerância e empatia. As crianças são capazes de ver nas “diferenças” oportunidades de aprendizagem,

colaboração e cooperação com os pares, e ao sentirem-se aceitos e valorizados na comunidade escolar, aumentam a sua confiança e autoestima contribuindo para a construção de uma identidade saudável e positiva.

A promoção da inclusão social também se reflete no desenvolvimento da capacidade comunicativa das crianças, os momentos de interação são fundamentais para a partilha de ideias, experiências e sentimentos e contribuem para que a comunicação se faça com progressiva eficácia e fluência. De igual modo, a promoção de um ambiente inclusivo prepara, desde cedo, as crianças para o respeito pela diversidade, ajuda a combater preconceitos e torna-as mais empáticas e solidárias com o outro, contribuindo não só para o seu desenvolvimento global, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva no futuro.

Anexo VIII – Respostas às Entrevistas

Temas		Categorias	Unidades de Registo
Definição de inclusão social		Inclusão associada à igualdade de oportunidades	E2 “...todos estejam ou façam parte da mesma sociedade. Que todas as pessoas tenham os mesmos direitos e os mesmos deveres... ainda que para poderem ter os mesmos direitos e os mesmos deveres, seja necessário dar-lhes algo para que tenham essa possibilidade.” E5 “...promover a equidade, respeitar a diversidade e assegurar que todos possam desenvolver o seu potencial e exercer os seus direitos de maneira digna...” E6 “...garantir que todos os cidadãos tenham acesso às mesmas oportunidades, sejam valorizados e incluídos...”
			E1 “O Colégio ou a escola...estar aberta a todo o

		Inclusão associada à participação na sociedade	tipo de crianças quer a nível de nacionalidade, quer a nível de dificuldades de aprendizagens...” E3 “É as pessoas se incluírem no meio social, da qual elas não são provenientes e serem aceites e conseguirem viver nesse país...” E4 “Garantir que todas as pessoas, independentemente das suas diferenças, tenham as mesmas oportunidades de participação plena na sociedade.” E5 “...garantir a participação plena e igualitária de todos os indivíduos na sociedade...”
Papel do educador na promoção da inclusão		O Educador como agente de socialização e construção de valores	E1: "O educador é o orientador, o promotor de aprendizagens, quer ao nível da socialização, quer dos valores que incute às crianças. (...) É importante trabalhar o grupo para que saibam como acolher uma criança que necessite."

			E2: "Temos um papel fundamental para que, desde pequeninos, ensinemos aos meninos que não somos todos iguais." E6 "...deve garantir a inclusão de todas as crianças, sendo um agente ativo na promoção de um bom ambiente educativo, onde todos se sintam respeitados, acolhidos e valorizados."
		Adaptação pedagógica e diferenciação do ensino	E4: "A inclusão social na educação não se limita a adaptar o currículo, mas envolve uma abordagem holística, que considera as necessidades e potencialidades de cada criança." E5: "O educador deve ajustar as atividades e estratégias pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada criança, utilizando diferentes metodologias e recursos didáticos."
			E2 "Já tive uma mãe judia que veio falar do Dia de Ação de Graças e uma mãe

Estratégias para a promoção da inclusão	Estratégias utilizadas para a promoção da inclusão	Estratégias socioculturais e envolvimento das famílias	muçulmana que veio falar do islamismo. No fundo, acabam por trazer a cultura de cada família para dentro da sala.” E5 “Foi muito importante a realização de um projeto sobre o Brasil para incluir uma criança que veio este ano. A colaboração eficaz das famílias ajudou na integração plena da criança.” E6: "O trabalho colaborativo entre a comunidade (escola/família/comunidade local) é um fator essencial, pois o estabelecimento de parcerias e o 'abrir a escola' à participação da comunidade nas atividades escolares favorece a comunicação e ajuda na consciencialização da importância da inclusão social."
		Comunicação e suporte linguístico	E3 “Utilizamos tradutores e comunicação não-verbal para ajudar crianças que não falam português a integrar-se na rotina escolar.”

			E1 “Se não entendem inglês nem português, recorremos a gestos, leitura de lábios e até ao Google Tradutor para facilitar a comunicação.”
	Dificuldades encontradas na promoção da inclusão	Barreiras linguísticas e culturais	E1 “Há barreiras da linguagem que às vezes são difíceis. Temos crianças que falam apenas iraniano, e sem inglês torna-se muito complicado comunicar.” E2 “Uma menina polaca só falava polaco. A comunicação foi um desafio inicial para toda a turma.” E3 “(...) a barreira da língua, porque se calhar alguns até sabem falar inglês, mas há outros que vêm de outros contextos que também não sabem falar inglês e, portanto, aí é muito difícil conseguirmos comunicar com a criança.”
		Tempo e formação dos educadores	E3 “É muito difícil gerir o tempo, pois as crianças migrantes precisam de atenção extra, o que pode afetar o restante grupo.”

			E4 “Contudo, muitas vezes, há uma falta de formação contínua ou recursos adequados para que os profissionais possam lidar eficazmente com essas necessidades”
		Dificuldades na adaptação das crianças às rotinas e regras escolares	E3: "Temos que lhes ir explicando como marcar presença, como fazer as tarefas, como ir à casa de banho, como funciona a rotina do almoço... Elas não conhecem o espaço, então às vezes ficam aflitas." E5: "A escola tem regras e rotinas que são novas para estas crianças e, muitas vezes, temos que dedicar mais tempo a ajudá-las a compreender e a integrar-se nesse novo contexto."
		Falta de informação sobre inclusão social	E6: "Um dos principais desafios que já enfrentei refere-se à resistência e desinformação, por parte de algumas famílias e/ou comunidades, sobre a importância da inclusão social das crianças."

	Estratégias consideradas mais eficazes na promoção da inclusão	Suporte emocional e bem-estar da criança	E3: "A primeira fase é sempre um apoio emocional. A família já vem de um contexto de insegurança e precisa sentir confiança em nós." E1: "É importante fazer a criança sentir-se parte do grupo desde o primeiro dia, atribuindo pequenas responsabilidades e promovendo o acolhimento pelos colegas."
Reconhecimento do papel da criança na		Aprendizagem colaborativa	E4: "A interação e o apoio dos colegas nativos são essenciais para que as crianças migrantes se sintam bem-vindas e integradas." E5: "As crianças do país de acolhimento podem ajudar na integração ao promoverem amizade e partilha cultural." E6: "Para promover a inclusão social de forma eficaz, devemos procurar utilizar estratégias e metodologias que

inclusão de crianças migrantes			privilegiem a participação ativa e o envolvimento efetivo das crianças no processo de aprendizagem."
		As crianças como mediadoras linguísticas e culturais	E2: "Muitas vezes, são as crianças que ajudam os pais e traduzem o que é necessário. Nós, adultos, é que complicamos, porque as crianças entendem-se entre si." E5: "As crianças do país de acolhimento podem ajudar na integração das crianças migrantes ao promoverem amizade, inclusão e partilha de experiências culturais, facilitando a adaptação e a aprendizagem da língua." E6: "As crianças estabelecem laços de amizade e acolhem com grande facilidade e, muitas vezes, comunicam mesmo sem falarem a mesma língua, através das interações como jogar e brincar."

		Desenvolvimento da empatia e competências sociais	E1: "As crianças beneficiam da diversidade cultural e aprendem a lidar com ela, enquanto as crianças migrantes aprendem a língua e a cultura do país." E4: "A interação entre as crianças permite a criação de laços que facilitam a integração e o desenvolvimento social."
Recursos e apoios disponíveis para a inclusão		Recursos humanos	E2: "O colégio tem um serviço de psicologia que colabora com os educadores e os pais, ajudando a traçar estratégias para cada criança." E5: "Sempre que necessário, a escola inclui apoio pedagógico especializado, aulas de reforço de língua, mediadores culturais e materiais adaptados." E6: "Na escola desempenham funções professores, educadores e assistentes operacionais com formação adequada e com a sensibilidade necessária para perceberem a importância da inclusão social. (...) Existem também técnicos

			especializados como psicóloga, assistente social e terapeuta da fala que apoiam e orientam as crianças e famílias."
		Infraestruturas e recursos materiais	E4: "Temos o quadro interativo e a equipa da EMAE." E3: "No caso de famílias ucranianas com dificuldades financeiras, o colégio deu facilidades de pagamento e cedeu uniformes para as crianças."

Anexo IX – Grelha de Análise de Entrevistas: Educadores de Infância

Temas		Categorias
Definição de inclusão social		Inclusão associada à igualdade de oportunidades
		Inclusão associada à participação na sociedade
Papel do educador na promoção da inclusão		O Educador como agente de socialização e construção de valores
		Adaptação pedagógica e diferenciação do ensino

Estratégias para a promoção da inclusão	Estratégias utilizadas para a promoção da inclusão	Estratégias socioculturais e envolvimento das famílias
		Comunicação e suporte linguístico
	Dificuldades encontradas na promoção da inclusão	Barreiras linguísticas e culturais
		Tempo e formação dos educadores
		Dificuldades na adaptação das crianças às rotinas e regras escolares
		Falta de informação sobre inclusão social

	Estratégias consideradas mais eficazes na promoção da inclusão	Suporte emocional e bem-estar da criança
		Aprendizagem colaborativa
Reconhecimento do papel da criança na inclusão de crianças migrantes		As crianças como mediadoras linguísticas e culturais
		Desenvolvimento da empatia e competências sociais
Recursos e apoios		Recursos humanos

disponíveis para a inclusão		Infraestruturas e recursos materiais
--	--	---

Anexo X – Registo de Observação I

Observador: Ana Raquel (Estagiária)

Data de observação: 14 de maio de 2024

Local de observação: Sala de atividades

Criança(s): E., D.,

O E. estava a brincar com a bola no recreio e convidou o D. para jogar utilizando gestos e palavras simples. O D. sorriu e aceitou o convite.

A iniciativa do E. demonstra sensibilidade e vontade de incluir o amigo migrante, facilitando a interação social e a criação de laços afetivos. Este comportamento reforça também a construção de um ambiente inclusivo e acolhedor.

Anexo XI– Registo de Observação II

Observador: Ana Raquel (Estagiária)

Data de observação: 24 de abril de 2024

Local de observação: Polivalente

Criança(s): C.

Após o almoço, durante o tempo livre a C. estava a fazer um desenho. A estagiária observou que a C. estava a desenhar uma figura humana com o tom de pele escuro e comentou “Que desenho bonito que estás a fazer, existem vários tons de pele, não é?” A C. com um enorme sorriso respondeu “eu sei, o T. tem assim a pele por isso é que estou a pintar assim.”

A C. mostrou respeitar a diferença, assim como conhecer e valorizar as características individuais dos outros

Anexo XII – Registo de Observação III

Observador: Ana Raquel (Estagiária)

Data de observação: 3 de maio de 2024

Local de observação: Sala

Criança(s): K., D.,

Durante a brincadeira na área da casinha, a K. distribuiu alimentos de brincar pelos amigos e ofereceu uma chávena de chá ao D., dizendo “Toma chá”. O D. sorriu e aceitou, continuando a brincadeira.

A iniciativa da criança K. revela empatia e vontade de integrar o amigo, utilizando a brincadeira simbólica como meio facilitador da comunicação. Esta interação promove o desenvolvimento das relações sociais e o sentimento de inclusão.

Anexo XIII – Registo de Observação IV

Observador: Ana Raquel (Estagiária)

Data de observação: 3 de maio de 2024

Local de observação: Sala

Criança(s): D.

No decorrer da leitura de uma história, o D. mostrou interesse nas imagens do livro e apontou para os animais, nomeando alguns na sua língua materna. A estagiária e o restante grupo de crianças repetiram os nomes em português e incentivaram a criança a repetir.

O D. revelou curiosidade e vontade de participar na atividade, utilizando os seus conhecimentos prévios para se expressar. A intervenção da estagiária e do grupo promoveu a aprendizagem da língua portuguesa e do desenvolvimento da comunicação

Anexo XIV – Registo de Observação V

Observador: Ana Raquel (Estagiária)

Data de observação: 20 de novembro de 2024

Local de observação: Sala

Criança(s): G., C. e D.

Na área dos carrinhos, a criança G e a criança C estavam a empurrar pequenos carros de brincar, simulando uma corrida. Faziam sons de motor com a boca e riam-se quando os carros se batiam. A criança D aproximou-se e ficou a observar. Olhou para os carrinhos, depois para as crianças, mas não disse nada. Após alguns segundos, pegou num carro e segurou-o na mão, sem brincar com ele. A criança G olhou para D e disse: “Põe aqui!” apontando para a pista improvisada. D ficou parado, sem reagir. G pegou no carro da mão de D e colocou-o ao lado dos outros, empurrando-o suavemente. Depois olhou para D e sorriu. D sorriu de volta, pegou no carro e empurrou-o também. As crianças continuaram a brincar. D não falava, mas imitava os sons do motor com a boca, tal como os outros. Pouco depois, já ria e empurrava o carro com mais entusiasmo. A criança D mostrou vontade de se integrar, mas a barreira linguística dificultou a interação inicial. A criança G, sem insistir demasiado, incluiu D através da ação, mostrando-lhe como brincar. O envolvimento natural da brincadeira permitiu que D participasse sem precisar de palavras, sentindo-se parte do grupo

Anexo XV – Registo de Observação VI

Observador: Ana Raquel (Estagiária)

Data de observação: 3 de maio de 2024

Local de observação: Sala

Criança(s): G., A.,

Durante a brincadeira com os bonecos, a criança G. escolheu um boneco para ser o “bebé” da família. A criança A. observou e perguntou “Onde está um bebé como eu?”, apontando para si própria. A G. percebeu que todos os bonecos eram de pele clara e questionou a educadora se existiam bonecos iguais à A.

A criança A. demonstra consciência da diferença e procura representação na brincadeira. A falta de diversidade nos materiais pode impactar a identidade e o sentimento de pertença.

Anexo XVI – Registo de Observação VII

Observador: Ana Raquel (Estagiária)

Data de observação: 20 de novembro de 2024

Local de observação: Sala

Criança(s): G.,

Após a apresentação do projeto sobre o Brasil, as crianças mostraram-se animadas com a descoberta de um novo país. Enquanto conversavam sobre o tema, a criança D partilhou que já tinha vivido na Suíça antes de vir para Portugal. O grupo reagiu com entusiasmo e curiosidade, fazendo várias perguntas sobre como era viver lá.

A criança D contou que na Suíça faz muito frio no inverno e que nevava bastante. Algumas crianças ficaram impressionadas com a ideia da neve, comentando que gostariam de vê-la um dia. Outras mostraram interesse pela língua, perguntando como as pessoas falavam e tentando repetir algumas palavras.

A educadora percebeu o envolvimento do grupo e sugeriu que pudessem explorar mais sobre a Suíça nos dias seguintes. As crianças reagiram positivamente, sugerindo ver imagens, aprender algumas palavras e até fazer desenhos sobre o país. A criança D parecia feliz por partilhar a sua experiência e, ao longo da conversa, foi ganhando mais confiança ao falar sobre o seu passado.

Este momento demonstrou como a valorização das vivências individuais pode promover a inclusão e incentivar o interesse das crianças pela diversidade cultural.

Anexo XVII – Nota de Campo I

Observador: Ana Raquel (Estagiária)

Data de observação: 10 de outubro de 2024

Local de observação: Refeitório

Criança(s): E., L.,

A criança E está a desenhar na mesa, enquanto a criança S se aproxima e olha para o desenho, perguntando o que ela está a fazer. A E. responde que está a desenhar o Brasil, o seu país. O S. olha para o desenho e afirma que não gosta do Brasil, nem de brasileiros. A criança E baixa o olhar e fica em silêncio. Continua a desenhar, mas o ritmo do lápis fica mais lento. A educadora, que está por perto, observou a situação e questionou o S. sobre a razão pela qual não gosta do Brasil, sendo que é um país tão bonito. O S. encolheu os ombros e não respondeu. Mais tarde, a educadora reúne o grupo e propõe um novo projeto: “Vamos conhecer melhor o Brasil!” Conta às crianças que cada país tem cultura, tradições e pessoas diferentes, e que aprender sobre eles nos ajuda a entender melhor o mundo. Algumas crianças começam a fazer perguntas: “Tem animais?”, “E festas?”, “Que língua falam lá?” Nos dias seguintes, o ambiente na sala muda. As crianças começam a explorar o tema com curiosidade. A criança E sorri mais ao falar sobre o seu país, partilhando algumas palavras e músicas. A criança S já não comenta negativamente e até participa em algumas atividades.

Anexo XVIII – Nota de Campo II

Observador: Ana Raquel (Estagiária)

Data de observação: 8 de novembro de 2024

Local de observação: Sala de atividades

Criança(s): L.

Era dia da festa de outono na escola, e as crianças estavam envolvidas na preparação dos últimos detalhes. A criança L. decidiu que queria fazer um cartaz para dar as boas-vindas aos convidados. Pegou numa folha grande e colorida e, com um marcador na mão, disse que queria escrever “Bem-vindos à Festa do Outono”. Depois de pedir ajuda para copiar a frase corretamente, L. olhou para o cartaz por alguns segundos e, com uma expressão pensativa, explicou que os pais da criança M., da sala dos 4 anos, eram ingleses e que, se o cartaz estivesse também em inglês, eles poderiam ler. Pediu, então, que a estagiária escrevesse a frase nessa língua. Assim que a frase foi adicionada, L. voltou a olhar para o cartaz e lembrou-se de outra família. Disse que os pais da criança E. eram brasileiros e pediu que também escrevessem em “brasileiro”, referindo-se ao português do Brasil. Este momento espontâneo demonstrou a forma natural como as crianças reconhecem e valorizam a diversidade linguística e cultural dentro do ambiente escolar. A iniciativa de L. refletiu um sentido de inclusão e empatia, ao querer que todas as famílias se sentissem bem-vindas.

Anexo XIX – Nota de Campo III

Observador: Ana Raquel (Estagiária)

Data de observação: 22 de março de 2024

Local de observação: Sala de atividades

Criança(s): D.

Às sextas-feiras, as crianças dirigiam-se com entusiasmo à prateleira dos livros para escolher um para levar para casa. O momento era sempre vivido com animação, com algumas crianças a trocarem sugestões entre si e outras a hesitarem antes de decidir. A criança D, tal como os colegas, pegava num livro e entregava-o à educadora para o guardar na mochila. Na segunda-feira seguinte, durante o acolhimento, a educadora perguntou às crianças sobre as histórias que tinham ouvido no fim de semana. Uma a uma, as crianças iam contando pequenos detalhes dos livros que os familiares lhes tinham lido. Quando chegou a vez da D, esta encolheu os ombros e disse, em tom neutro, que ninguém lhe tinha lido a história porque os seus pais não sabiam ler em português. A educadora manteve a conversa aberta, perguntando à D se tinham visto as imagens do livro juntos. A criança assentiu com a cabeça, explicando que os pais tinham visto os desenhos, mas não conseguiam contar a história.

Este momento destacou um desafio vivido por algumas crianças migrantes, cujas famílias podem enfrentar barreiras linguísticas que dificultam a participação em atividades escolares. A resposta de D revelou que, apesar de levar o livro para casa, não conseguia vivenciar a experiência da leitura da mesma forma que os colegas. No entanto, ao mencionar que os pais tinham olhado para as imagens com ela, evidenciou uma tentativa de envolvimento dentro das suas possibilidades. Situações como esta reforçam a importância de estratégias inclusivas que permitam a todas as crianças e às suas famílias participarem plenamente nas dinâmicas escolares.

Anexo XX – Nota de Campo IV

Observador: Ana Raquel (Estagiária)

Data de observação: 27 de novembro de 2024

Local de observação: Refeitório

Criança(s): E. e L.

Durante a hora do lanche, a criança E. estava a comer bolo de fubá e a L. perguntou se podia provar. A E. rapidamente ofereceu um pedaço de bolo à L, esta gostou e perguntou de que era o bolo. A E. responder que não sabia de quê que era, mas que se chamava Fubá e tinha sido a avó a fazer. A educadora, propôs que a E. perguntasse à sua família a receita do bolo e que depois todos juntos o iriam confeccionar na escola. No dia seguinte, a E trouxe a receita para a escola e no final da semana ficou planeado a confeção do bolo. Quando finalmente o bolo ficou pronto, todas as crianças quiseram provar. Algumas disseram que o sabor era diferente do que estavam habituadas, mas gostaram da novidade. A atividade gerou uma partilha espontânea de experiências, com algumas crianças a dizerem que gostariam de trazer também receitas das suas casas. A E. parecia orgulhosa por apresentar algo da sua cultura, participando ativamente no processo e explicando detalhes sobre a receita. A experiência foi uma oportunidade para valorizar a cultura de origem da criança E e promover a participação da família no ambiente escolar. A atividade permitiu que as crianças conhecessem novos sabores e tradições de forma prática e envolvente, incentivando a troca de experiências e a aceitação da diversidade.

Anexo XXI – Nota de Campo V

Observador: Ana Raquel (Estagiária)

Data de observação: 22 de março de 2024

Local de observação: Sala de atividades

Criança(s): D.

Às sextas-feiras, as crianças dirigiam-se com entusiasmo à prateleira dos livros para escolher um para levar para casa. O momento era sempre vivido com animação, com algumas crianças a trocarem sugestões entre si e outras a hesitarem antes de decidir. A criança D, tal como os colegas, pegava num livro e entregava-o à educadora para o guardar na mochila. Na segunda-feira seguinte, durante o acolhimento, a educadora perguntou às crianças sobre as histórias que tinham ouvido no fim de semana. Uma a uma, as crianças iam contando pequenos detalhes dos livros que os familiares lhes tinham lido. Quando chegou a vez da D, esta encolheu os ombros e disse, em tom neutro, que ninguém lhe tinha lido a história porque os seus pais não sabiam ler em português. A educadora manteve a conversa aberta, perguntando à D se tinham visto as imagens do livro juntos. A criança assentiu com a cabeça, explicando que os pais tinham visto os desenhos, mas não conseguiam contar a história.

Este momento destacou um desafio vivido por algumas crianças migrantes, cujas famílias podem enfrentar barreiras linguísticas que dificultam a participação em atividades escolares. A resposta de D revelou que, apesar de levar o livro para casa, não conseguia vivenciar a experiência da leitura da mesma forma que os colegas. No entanto, ao mencionar que os pais tinham olhado para as imagens com ela, evidenciou uma tentativa de envolvimento dentro das suas possibilidades. Situações como esta reforçam a importância de estratégias inclusivas que permitam a todas as crianças e às suas famílias participarem plenamente nas dinâmicas escolares.

Anexo XXII – Nota de Campo VI

Observador: Ana Raquel (Estagiária)

Data de observação: 10 de abril de 2024

Local de observação: Sala de atividades

Criança(s): D., G., e D.

A criança D estava a brincar sozinho com os blocos de madeira, empilhando-os cuidadosamente. Perto dele, a criança G e a criança C estavam a construir uma “cidade” com os blocos. A criança G olhou para o que D estava a fazer e disse: G: “Olha, ele também está a fazer uma torre!” C aproximou-se e observou a construção. Depois, pegou num bloco e colocou-o ao lado da torre de D, sorrindo e apontando para a “cidade” que estavam a fazer. D olhou para ela, ficou parado por um momento e depois pegou noutro bloco, colocando-o ao lado do de C. Sem dizer uma palavra, D continuou a empilhar blocos junto aos das outras crianças. Ao longo da brincadeira, C e G foram incluindo D nos seus projetos sem precisar de falar diretamente com ele. C apontava para onde queria que D colocasse as peças, e G fazia gestos para demonstrar o que estavam a construir. D parecia confortável, respondendo com gestos e sorrisos. Mesmo sem compreender português, D conseguiu integrar-se na brincadeira através da observação e da comunicação não verbal. G e C aceitaram a sua participação de forma natural, adaptando a comunicação para incluir o colega. A atividade com blocos mostrou-se uma ferramenta eficaz para criar laços entre as crianças sem a necessidade imediata da língua