



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

As experiências de integração de crianças e jovens refugiados
ucranianos no sistema educativo português

Rita Alexandra Balasteiro Ruivo

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Sandra Mateus, Professora Auxiliar,
Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

setembro, 2024



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia

As experiências de integração de crianças e jovens refugiados
ucranianos no sistema educativo português

Rita Alexandra Balasteiro Ruivo

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientadora:
Doutora Sandra Mateus, Professora Auxiliar,
Iscte- Instituto Universitário de Lisboa

setembro, 2024

A todos os que continuam a sonhar

A todas as crianças do mundo

Agradecimentos

Faz, à data da entrega desta dissertação, cinco anos que me perdi pela primeira vez nos corredores labirínticos da minha bonita instituição – o Iscte. Durante este período, aprendi a sonhar tão alto como os aviões que ouvia passar por cima de mim. Sentada nos bancos junto às oliveiras, pensei no quão gratificante seria poder dar voz a alguém que não a conseguisse usar.

Este estudo representa um bocadinho do meu sonho.

Às crianças e jovens refugiados ucranianos que tive oportunidade de entrevistar, obrigada pelos testemunhos tão puros e honestos, os quais tentei honrar da melhor maneira que me foi possível, em cada canto deste trabalho.

Ao Centro Cultural Arco Íris, um agradecimento especial por, mais do que colaborarem no estudo, permitirem-me entrar naquele que é o vosso mundo. Obrigada pela confiança.

Aos meus pais, por me incentivarem a sonhar o mais alto que conseguir. Obrigada pela força, abraços e palavras de amor. Sem o vosso apoio, não teria chegado até aqui.

Ao Rodrigo, pela partilha da aventura que é a vida. Obrigada pelos risos, lágrimas, palavras de apoio e de força partilhados. Obrigada por acreditares em mim quando eu não era capaz de o fazer.

À professora Sandra, pela amabilidade, generosidade e sensibilidade com que me acolheu a mim e à escolha do meu tema, desde sempre. Obrigada pelas palavras encorajadoras.

À restante equipa docente do Mestrado em Educação e Sociedade, e aos meus maravilhosos colegas de turma.

À Sofia, por estar presente em todos os dias deste percurso, e muito mais.

À Sofia Trábulo, Mariana Bragança, Beatriz Mateus, Jairson, Ana Teresa, Lara, Vânia e Gonçalo, pela preocupação e palavras calorosas.

Por fim, ao Iscte, por ser casa. Por me ter acolhido e feito crescer durante todo o meu percurso académico, pessoal e profissional.

Resumo

Numa contemporaneidade marcada pelo aumento dos fluxos migratórios, e em particular, das deslocações forçadas, o debate em torno da integração das populações refugiadas tem ganho expressão. Este estudo, dirigindo o foco e dando voz a um público duplamente vulnerável, pretendeu compreender que experiências têm vivenciado crianças e jovens refugiados ucranianos na integração no sistema educativo português. A partir de uma metodologia qualitativa e análise intensiva com suporte do software MAXQDA, exploramos de que forma se tem afigurado as suas experiências no país de acolhimento, através da análise de dimensões como a relação com a escola e com os pares, a importância da manutenção da cultura de origem, e a representação de elementos de discriminação ou outros que se afigurem enquanto barreiras ao seu processo de integração.

Concluimos que estes estudantes aparentam estar a ter uma integração bem sucedida no seu país de acolhimento, e em particular, no contexto escolar. Para o feito, destaca-se a importância das redes de sociabilidade que estabelecem com os seus pares, assim como a relação positiva que mantêm com os professores e outros agentes escolares. Ainda assim, em matéria de obstáculos sentidos, destacam-se as barreiras linguísticas e a presença de situações discriminatórias, enquanto principais elementos dificultadores do seu processo de integração.

Palavras-chave: integração; integração escolar; migrações forçadas; refúgio; crianças refugiadas; educação.

Abstract

In a contemporary world marked by an increase in migratory flows, and in particular forced displacement, the debate around the integration of refugee populations is gaining ground. This study, focusing on and giving voice to a doubly vulnerable public, sought to understand what experiences Ukrainian refugee children and young people have had when integrating into the Portuguese education system. Using a qualitative methodology and intensive analysis with the support of MAXQDA software, we explored how their experiences in the host country have appeared, by analyzing dimensions such as the relationship with the school and with peers, the importance of maintaining the culture of origin, and the representation of elements of discrimination or others that appear to be barriers to their integration process.

We conclude that these students appear to be integrating successfully in their host country, and particularly in the school context. The importance of the networks of sociability they establish with their peers, as well as the positive relationship they have with teachers and other school staff, stand out. Nonetheless, in terms of perceived obstacles, language barriers and the presence of discriminatory situations stand out as the main elements hindering their integration process.

Keywords: integration; school integration; forced migration; refuge; refugee children; education.

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	iii
Abstract	v
Lista de Acrónimos	ix
Introdução.....	1
Capítulo 1. Revisão da Literatura e Enquadramento da Pesquisa	3
1.1. Migrações e Integração	3
1.1.1 Discussão em torno do conceito de integração.....	3
1.1.2 Entender as migrações forçadas num contexto global.....	5
1.1.3 Fluxos migratórios em Portugal: O caso da população ucraniana.....	6
1.2. Infância e Refúgio	7
1.2.1 Ser criança refugiada	7
1.2.2 O papel da escola na integração de crianças refugiadas	8
1.3 Políticas de Integração de Crianças e Jovens Refugiados Ucranianos.....	10
Capítulo 2. Metodologia de Investigação	13
2.1 Abordagem metodológica e técnica de pesquisa.....	13
2.2 Análise de conteúdo e tratamento de dados	15
2.3 Aspetos éticos e desafios metodológicos	15
Capítulo 3. As experiências de integração de crianças e jovens refugiados ucranianos no sistema educativo português.....	17
3.1 Caracterização dos entrevistados	17
3.2 A experiência em Portugal	18
3.3 Adaptação ao sistema educativo português.....	19
3.4 Barreiras Linguísticas.....	23
3.5 Relação com a escola	25
3.6 Relação com os pares, discriminação e estereótipos	26
3.7 Relação com a cultura de origem	28
3.8 Recomendações.....	30
Conclusões	31
Fontes de Informação	35
Referências Bibliográficas	35
Anexos.....	37
Anexo A- Guião de entrevista (Crianças e Jovens Refugiados Ucranianos)	37
Anexo B- Guião de entrevista (Diretora do Centro Cultural Arco Íris)	38
Anexo C- Termo de Consentimento Informado (Tutores legais das crianças e jovens refugiados ucranianos).....	39
Anexo D- Termo de Consentimento Informado (Tutores legais das alunas que auxiliaram a tradução).....	41

Lista de Acrónimos

DGE – Direção-Geral da Educação

OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico)

UNHCR– United Nations High Commissioner for Refugees (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados)

UNICEF – United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

Introdução

Numa contemporaneidade marcada pelo aumento dos fluxos migratórios, e em particular, das crises humanitárias, aumentam sem precedentes os números de deslocações forçadas nomeadamente as situações de refúgio. Milhões de pessoas têm sido forçadas a abandonar os seus projetos de vida, na incerteza de os recuperar. Entre os mais recentes conflitos armados, podemos identificar o da Ucrânia-Rússia, que se iniciou a 24 de fevereiro de 2022, estendendo-se aos dias de hoje. A urgência de integração destas populações, colocou Portugal entre um dos países de acolhimento, incitando vários debates que tentaram dar resposta aos diversos domínios da sua integração, entre eles o da educação.

O presente estudo procurou dar conta das experiências de crianças e jovens refugiados ucranianos no sistema educativo português, compreendendo o impacto do papel da escola no seu processo de integração. Deste modo, são objetivos da pesquisa 1) auscultar as perceções das crianças e jovens refugiados ucranianos face à sua adaptação à sociedade de acolhimento e ingresso no sistema educativo português; 2) perceber de que modo a comunidade escolar auxiliou o processo de adaptação a um novo sistema de ensino e que elementos se apresentaram enquanto facilitadores; 3) compreender quais foram as maiores barreiras no processo de integração das crianças refugiadas no sistema educativo português; e por fim 4) entender de que modo a relação com a cultura de origem pode afigurar-se enquanto elemento importante na integração no país de acolhimento e seu sistema educativo.

A escolha e motivação para este estudo prende-se, por um lado, pela necessidade de compreender o modo como o sistema educativo português tem correspondido às necessidades da população refugiada ucraniana e, por outro, pelos diminutos contributos literários no domínio da integração da população refugiada- em particular, a partir das suas narrativas- bem como a pouca literatura existente sobre a população ucraniana em Portugal.

No primeiro capítulo, começamos por revisitar algumas das correntes teóricas que procuraram explorar o conceito de integração em vários planos de análise, enquadrando o fenómeno migratório num processo de “integração global ” (Castles et al., 2020: 23). As deslocações forçadas, por sua vez, têm ascendido de forma abrupta, consequência das mais recentes crises humanitárias, como é exemplo o conflito armado Ucrânia-Rússia. O aumento do número de refugiados, em particular, na altura do conflito, despertou atenções e preocupações políticas, nomeadamente no domínio da educação.

Por sua vez, damos conta das adversidades sentidas pelas crianças refugiadas na adaptação a um país de acolhimento, dando especial destaque aos obstáculos sentidos no ingresso a um novo sistema educativo, onde a escola desempenha um papel preponderante.

Por último, apresentamos as experiências de crianças e jovens refugiados ucranianos de várias escolas do país, sendo possível analisar dimensões como a sua relação com a escola, com os seus colegas, os obstáculos identificados e a importância da cultura de origem na sua integração.

Capítulo 1. Revisão da Literatura e Enquadramento da Pesquisa

1.1 Migrações e Integração

1.1.1 Discussão em torno do conceito de integração

Aliado à complexificação dos fenómenos sociais decorrentes das sociedades contemporâneas, o debate em torno do conceito de integração tem acompanhado a agenda sociológica numa tentativa de desconstruir algumas das posições inerentes ao seu significado e suas aplicações.

As migrações, enquanto fenómeno constituinte e crescente das sociedades modernas, podem ser entendidas como um exemplo da necessidade de “reparametrização (...) na ordem interativa” (Pires, 2003) das populações migrantes. Uma vez caracterizadas enquanto processos de mobilidade espacial que resultam da desintegração da sociedade de origem e “re(integração)” (Pires, 2003) nas sociedades de acolhimento, esta transição migratória compreende a sua participação em “quadros de interação” (ibidem) que procuram facilitar a “(...) progressiva inclusão em novos espaços de sociabilidade.” (ibidem, 2003:95).

Nesta linha, podemos começar por introduzir o conceito de integração de forma genérica, enquanto um “(...) conjunto de processos de constituição de uma sociedade a partir da combinação das suas componentes, sejam elas pessoas, organizações ou instituições” (Pires, 2012:56). Caracterizado pelo seu carácter “multidimensional” (Oliveira, 2023:12) e profundamente mutável nos planos social, cultural e político, este conceito tem sido explorado por diversas correntes, que tentam desconstruir o seu significado nos planos micro e macro.

De acordo com Rui Pena Pires (2012), funcionando este processo numa lógica de “integração das partes na constituição do todo” (p.56), é fundamental compreender que, uma vez fragmentadas as “partes”, pode originar-se aquilo a que o autor denomina de “problema da integração” (ibidem). Esta fragmentação, consequência, por um lado, da crescente autonomização dos agentes sociais “(...) nos planos cultural, normativo e material” (ibidem) e por outro, da manifesta diferenciação e multiplicação dos sistemas sociais, foi sendo identificada enquanto “problema da ordem” (Pires, 2003:13) por diversos teóricos que, já em meados do século XIX instigavam o diálogo em torno da relação agência/estrutura no plano de análise das relações sociais. Estas, surgindo inexoravelmente sob forma de “relações de interação”, deveriam apresentar alguma regularidade e ordenação (Pires, 2012:40).

Seguindo a linha da “ordem interactiva” (ibidem:55), exploremos o conceito de integração social. Por integração social, podemos entender “(...) o modo como os indivíduos são incorporados num espaço social comum (...)” (Pires, 2003:13) e consequentemente em novos quadros de interação, impulsionados por processos de mobilidade (ibidem, 2003:50). Esta pesquisa centrar-se-á na mobilidade forçada, revendo a existência de uma “(...) inclusão na ordem interativa (...)” (ibidem) particularmente no domínio escolar.

Partindo do pressuposto de que “(...) o indivíduo nasce da sociedade e não a sociedade dos indivíduos (...)” (Aron, 2015:326), a proposta analítica de Émile Durkheim foi um contributo fundamental na compreensão da existência de consenso moral e normativo dos planos micro e macro enquanto mecanismos de integração social. Prova disso é a associação que estabelece entre educação e socialização - “(...) a educação consiste numa socialização metódica da jovem geração.” (Durkheim, 2009:53). Sendo um produto do contexto e disposições sociais, a prática educativa surge assim numa lógica “(...) que se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível.” (Durkheim, 2009:47), sendo dotada de um poder coercivo onde são as gerações mais velhas que moldam as gerações mais novas. A educação surge, deste modo, como um mecanismo de coesão e integração, tendo o poder de “(...) engrandecê-lo [ao indivíduo] e fazer dele um verdadeiramente humano.” (ibidem:59).

Por sua vez, notando a complexidade dos sistemas sociais, marcados pelos processos de diferenciação social e (re)produção das partes que os constituem, Niklas Luhmann (1982) integrando-se na corrente neo-funcionalista, perspectiva o processo de integração numa lógica paradoxal, onde, da mesma forma que a diferenciação se assume como causa da desintegração, esta é também instigadora da coesão e ordem social. De acordo com o autor, podemos referir-nos a um sistema social “(...) quando as acções de várias pessoas estão significativamente inter-relacionadas e são, portanto, na sua própria interconexão, marcadas por um ambiente (...)” (Luhmann, 1982:70). Em *The Differentiation of Society* (1982), o autor avança com uma proposta de análise dos sistemas sociais enquanto dotados de um alto nível de diferenciação que “(...) reproduz o sistema em si mesmo, multiplicando versões especializadas da identidade do sistema original “(...) (p.231). Neste sentido, invocando o papel diferenciador dos sistemas enquanto mecanismos de interdependência entre papéis sociais por um lado, e das funções institucionais por outro, que se vão reproduzindo e proporcionando processos de interação mútua, o autor apresenta o papel diferenciador dos sistemas, enquanto mecanismos que, por estarem interligados e em interação constante, apresentam-se enquanto uma solução para o problema da integração.

Ao mesmo tempo, na década de 80, verificou-se o surgimento do movimento teórico contemporâneo que tenta reconfigurar a percepção das sociedades modernas através da análise relacional entre agência, estrutura e cultura enquanto “(...) dimensões ontologicamente irreduzíveis uma à outra (...)” (Guedes et al., 2023: 251). Nesta linha, Margaret Archer (1996) apresenta a *abordagem morfogenética*, onde os agentes sociais, nascendo numa determinada disposição social, têm, contudo, a capacidade de a alterar.

Afigurando-se o processo migratório enquanto um processo de “mobilidade entre espaços sociais” (Mangalam, 1968, citado por Pires, 2003:59), que pode ser caracterizado pela transição entre quadros interativos, os contributos mencionados parecem-nos um importante ponto de partida para compreendermos de que forma a escola se afigura enquanto instituição capaz de abraçar diferentes disposições sociais, integrando-as na constituição de um todo.

1.1.2 Entender as migrações forçadas num contexto global

Como já foi mencionado, assistimos nos dias de hoje a um crescimento e intensificação dos fluxos de mudança, que têm sido marcados pela reestruturação das relações sociais, económicas e políticas. O processo de globalização, responsável em grande medida pelas mudanças sociais em curso, tem-se reproduzido para além das suas consequências no mercado mundial e económico, e “(...) está a mudar radicalmente a natureza das nossas experiências quotidianas” (Giddens, 2001:77).

De acordo com Castles e outros (2020), devemos encarar o fenómeno migratório enquanto um processo que resulta de uma “integração global” (p.23), não se constituindo, portanto, enquanto um conjunto de movimentos isolados de deslocação de pessoas. Comumente associadas a uma simples “mobilidade espacial” (Pires, 2003: 57), as dinâmicas migratórias podem assumir um carácter muito mais complexo, a iniciar pelas intenções de deslocação, podendo traduzir-se num processo de desintegração da sociedade de origem e consequente “(re)integração na sociedade de acolhimento” (ibidem, p.59).

As migrações forçadas apresentam-se enquanto categoria especialmente sensível e complexa do ponto de vista humanitário, tendo assumido uma expressão considerável nas últimas décadas. Os dias que correm têm sido marcados por milhões de pessoas que se veem forçadas a abandonar os seus projetos de vida, as suas famílias e os seus países de origem, sendo colocadas numa posição de vulnerabilidade e imprevisibilidade.

Neste contexto, eleva-se a necessidade de observar e analisar as políticas, produzidas tanto pelos órgãos internacionais como pelas sociedades de acolhimento, com o objetivo de fazer face às adversidades de integração nas diversas esferas da vida social destes indivíduos. Estas políticas que, de acordo com Castles e outros (2020) devem ser rigorosas, uma vez que terão um impacto significativo na “(...) vida quotidiana dos migrantes, para os direitos que podem obter e para a sua participação na vida social e económica das sociedades de destino.” (p.21).

Tomando por referência a definição enunciada pela Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, entendemos por refugiado, uma pessoa que

(...) temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de que tem a nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a proteção daquele país; ou que, se não tiver nacionalidade e estiver fora do país no qual tinha a sua residência habitual após aqueles acontecimentos, não possa ou, em virtude do dito receio, a ele não queira voltar.

A partir dos anos 80, com especial enfoque na contribuição dos teóricos sociais, a população refugiada tem sido objeto de vários estudos que direcionam a sua análise para as repercussões e repetições cíclicas das crises humanitárias, apelando nomeadamente para o enquadramento das respostas políticas em

“quadros metodológicos e interpretativos” (ibidem: 3). Neste sentido, muitos têm sido os esforços para a criação de mecanismos que exponenciem a integração destes grupos, através, não só da criação de políticas e medidas que acompanhem as necessidades destas populações, como também do envolvimento da sociedade de acolhimento na sua instalação.

A atualidade tem sido marcada pelo aumento exponencial de refugiados (Oliveira, 2023), sendo que a integração tem sido declarada enquanto uma dimensão fundamental no seu processo de realocação (Ager e Strang, 2008). Surge assim a necessidade de aumentar as respostas dos órgãos centrais para fazerem face à procura de asilo e de garantir uma “integração bem-sucedida” (Hynie, 2018:265) destes indivíduos nas suas sociedades de acolhimento.

Os dados mais recentes do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (2024), referentes ao final do ano de 2023, apontam para uma estimativa de 117,3 milhões de migrantes forçados a nível internacional, representando um aumento de 8% face a 2022. Dentro deste número, podemos nomear o acréscimo de 7% da população refugiada, contabilizando-se 43,4 milhões de pessoas em situação de refúgio no final do mesmo ano.

A população ucraniana, alvo de um dos mais recentes conflitos armados, bem como do presente estudo, registava cerca de 9,7 milhões de refugiados no final desse mesmo ano, representando “(...) um aumento de 5 por cento em relação ao final de 2022 e 25 vezes mais do que há uma década.” (ibidem:18), sendo que a Europa acolheu cerca de 3,4 milhões de pessoas em situação de refúgio.

Esta célere e abrupta crise de deslocação a que se tem assistido, devido aos diversos conflitos armados a que assistimos, e em particular ao da Ucrânia e da Rússia, tem impulsionado inúmeros debates, alguns deles concentrados na integração desta população nos países de acolhimento e por conseguinte em algumas esferas da vida social, como é exemplo a educação.

1.1.3 Fluxos migratórios em Portugal: O caso da população ucraniana

O aumento da população ucraniana, consequência do conflito armado, não faz esquecer, no entanto, a sua presença migratória em Portugal nas últimas décadas. A inícios do século XXI, numa época em que prosperava o aumento da imigração em Portugal – que até então provinha quase exclusivamente de países com uma relação histórica com o país – verificou-se um aumento e alteração da origem dos fluxos migratórios em Portugal (Góis e Marques, 2010). Ainda que possam ser apresentadas várias razões para esta mudança de paradigma, uma das mais importantes será a alteração na conjuntura económica do país, que veio reconfigurar os movimentos migratórios em Portugal, nomeadamente por consequência do crescimento do setor das obras públicas (ibidem). Este que começou a contar com a mão de obra, não da população proveniente dos fluxos migratórios antecedentes, tais como os “(...) imigrantes dos PALOP e do Brasil (...)” (ibidem:13), mas sim com a de imigrantes do Leste Europeu, onde se destacou a presença da população ucraniana.

Num relatório produzido por Baganha e outros (2010), procurou-se compreender a que se deveu

este fluxo. Entre vários fatores, foi possível apontar a divulgação, por parte de agências de viagens, de Portugal enquanto país de destino, onde eram oferecidos “(...) pacotes atractivos que incluíam viagem, documentos, transporte e a promessa de trabalho (...)” (Góis e Marques, 2010:19). Para além disto, Portugal tinha uma expectativa salarial mais aliciante, ao mesmo tempo que o processo de aquisição de títulos de residência era mais acessível (ibidem).

Por sua vez, em matéria de fluxos migratórios da Ucrânia para a Europa, outros autores apontaram também para a existência de redes sociais e familiares bem fomentadas, enquanto meios facilitadores da migração desta população, contribuindo para a “(...) transmissão de informações sobre a situação dos mercados de trabalho locais e as oportunidades de alojamento (...)” (Markov, 2016:250), cooperando para a sua adaptabilidade ao país acolhimento.

Hoje, ainda que se mantenha o fluxo migratório ucraniano, assistimos a uma mudança de cenário. A abrupta crise humanitária que se iniciou em 2022 e que permanece a vitimizar a população ucraniana, colocou Portugal entre os países de acolhimento, estando mesmo “(...) entre os países que mais rapidamente reagiram politicamente, legalmente e institucionalmente para o acolhimento de deslocados da Ucrânia.” (Oliveira, 2023:97).

1.2. Infância e Refúgio

As crianças refugiadas apresentam-se enquanto público duplamente vulnerável, enfrentando barreiras que condicionam os seus sonhos e aspirações futuras, tais como o ingresso num novo sistema educativo.

Este capítulo permite-nos refletir sobre as adversidades que o público refugiado infantil enfrenta na sua transição escolar, e de que forma a escola se afigura enquanto elemento preponderante na sua integração.

1.2.1 Ser criança refugiada

Profundamente marcadas pela hostilidade das suas deslocações, pela interrupção do seu processo de desenvolvimento pessoal e social e pelo desagrupamento familiar, as crianças refugiadas têm sido alvo de um estudo intenso. Este desenvolvimento acontece sobretudo a partir século XIX, com o surgimento de contributos sociológicos neste campo no estudo da infância (Hart, 2014), estendendo-se até aos dias de hoje.

Entende-se por criança “(...) todo o ser humano com menos de dezoito anos, excepto se a lei nacional confere a maioridade mais cedo” (UNICEF, 2019:8). De acordo com dados produzidos pela UNICEF, no final de 2022 contávamos com 43,3 milhões de crianças por todo o mundo em situação de deslocação forçada, onde mais de metade “(...) (25,8 milhões) foram deslocadas internamente devido a

conflitos e violência.”¹

Sendo verdade que as deslocções e processos transitórios representam uma grande instabilidade na vida de qualquer pessoa (Arun et. al., 2021:39) para as crianças refugiadas, este pode ser um fenómeno particularmente desafiante, condicionando um percurso regular nos vários domínios da esfera social, entre eles alguns domínios básicos, como o da educação. Ainda que muitas vezes as condições e soluções de integração para os refugiados e migrantes sejam percecionadas como igualitárias (OECD, 2019), a verdade é que a condição de vulnerabilidade, inerente à condição de refúgio (em particular na infância), requer um planeamento minucioso de estratégias e políticas que permitam uma resposta eficaz face às barreiras de integração institucional, social e emocional que esta população tem de enfrentar.

O conflito entre a Ucrânia e a Rússia tem forçado a necessidade de os países, sobretudo europeus, se unirem face às adversidades que tanto as crianças como as suas famílias têm sentido em contexto de emergência. Este contexto de instabilidade, transporta precedentes de diversas perturbações, como é exemplo o conflito da Crimeia que se estendeu até ao ano de 2019, a que se seguiu a pandemia COVID-19 (ibidem). Desde então, a comunidade escolar tem evidenciado “(...) sintomas de traumas e stress extremos (...)” (UNHCR, 2023), intensificados em grande medida pelas constantes interrupções no processo de aprendizagem dos alunos.

De acordo com dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (2023), mais de 51% das crianças refugiadas a nível mundial não se encontravam a frequentar a escola em finais do ano de 2022, traduzindo a inacessibilidade de mais de metade da população infantil refugiada à educação. Por sua vez, os dados relativos à crise humanitária ucraniana apontam para uma evidência de apenas metade da população infantil desta origem matriculada nos estabelecimentos de ensino dos respetivos países de acolhimento, no ano letivo de 2022-2023 (UNHRC, 2023:3), o que nos transporta para um dos pontos fulcrais desta pesquisa – compreender como se apresenta o papel da escola na integração das crianças e jovens refugiados, e em particular, no sistema educativo português.

1.2.2 O papel da escola na integração de crianças refugiadas

Não descurando os desafios enfrentados em domínios fundamentais como a habitação ou a saúde, a educação, para além de constituir um direito básico da criança, apresenta-se enquanto um meio de

¹ Dados recolhidos do website da UNICEF Portugal. Consultado a 13 de fevereiro de 2024, disponível em <https://www.unicef.pt/actualidade/noticias/numero-de-criancas-deslocadas-em-todo-o-mundo-atinge-novo-recorde-de-43-3-milhoes/>

oportunidade, não só para colmatar as barreiras linguísticas e culturais, mas também para possibilitar o (re)nascer da socialização com os pares, possibilitando e fomentando o bem-estar das crianças (Bunar, 2019), quebrado naturalmente pelos conflitos existentes. Sendo “um dos direitos mais importantes para o desenvolvimento humano de todas as pessoas” (Cerna, 2019:11), a escola desempenha um papel fundamental na integração destas crianças nos seus países de acolhimento, garantindo, não só o seu acesso, mas a manutenção dos seus percursos de sucesso e aspirações futuras.

Esta progressiva inclusão – voltando ao contributo de Pena Pires (2003) – aos “quadros interativos”, apresenta, no entanto, várias adversidades, uma vez que, para além da mudança de paradigma nos seus percursos escolares, tais como a interrupção e dificuldade de acesso à escolaridade (Cerna, 2019; Arun et.al, 2021) existem ainda outros obstáculos evidenciados.

De acordo com a UNHCR (2023), a junho de 2023 contávamos com 2,5 milhões de crianças refugiadas ucranianas, sendo que 6 em cada 10 não frequentavam a escola no país de acolhimento (p.11). O relatório diz-nos que em conformidade com a baixa taxa de matrícula destes alunos nos sistemas educativos dos países de acolhimento, está a expectativa dos pais de poderem regressar à Ucrânia (UNHCR,2023;OECD,2023). Nesta linha, prevalecem também as “(...) preocupações sobre o futuro reconhecimento de aptidões ou competências na Ucrânia (...)” (OECD, 2023:25), devido às possíveis diferenças curriculares.

Uma vez dotadas de experiências educativas diferenciadas, bem como de características culturais e linguísticas diversas (OECD,2019), as crianças refugiadas confrontam-se com vários obstáculos no ingresso a um sistema educativo díspar, a começar pelas barreiras linguísticas, que podem desde logo condicionar o seu processo de aprendizagem– “(...) as crianças refugiadas precisam de adquirir proficiência na língua de instrução para serem bem-sucedidas na escola.” (Cerna,2019:35), bem como a sua comunicação com os outros. Ao mesmo tempo, podem também apresentar constrangimentos na sua construção identitária, havendo uma necessidade de as crianças voltarem a estabelecer relações sociais com os pares e de “(...) navegar entre o seu país de origem e o seu país de acolhimento (...)” (Cerna, 2019:37). Este processo é, no entanto, muito complexo, e requer um esforço acrescido por parte da sociedade de acolhimento e, mais especificamente, das instituições escolares de desenvolverem práticas que fomentem sentimento de pertença destas crianças.

Por fim, de acordo com alguns autores (Arun, 2021; Cerna, 2019), outra das barreiras prende-se também, ainda que em alguns países seja negada, com a discriminação “(...) individual e institucional (...)” (Arun, 2021:44), face à diversidade cultural e étnica, podendo estas crianças ser vítimas de bullying ou processos de exclusão social nas escolas dos países de acolhimento. Estas experiências podem moldar significativamente a integração destas crianças, não só no meio escolar, como na sociedade, “(...) afetando a auto-estima da criança, [e] a resiliência psicológica (...)” (ibidem).

A escola assume, portanto, um papel fundamental na manutenção do equilíbrio social e emocional das crianças refugiadas, devendo apresentar-se enquanto um espaço seguro e que deverá corresponder às suas diversas ambições, experiências e expectativas. Para além do seu evidente contributo na conceção

e implementação de políticas, afigura-se enquanto agente de socialização, permitindo o desenvolvimento de redes sociais, que facilitam o contacto com a cultura do país de acolhimento (Dressler et al., 2024).

As experiências educativas e sociais - não apenas as que antecedem, mas também as que são desenvolvidas *a posteriori* – são elementos fundamentais na construção de perceções face à escola e relações de sociabilidade que estabelecem neste contexto (Dryden-Peterson, 2015), podendo revelar-nos dimensões fundamentais para a compreensão dos contextos emergentes e contribuir para a adaptação de estratégias educativas a adotar.

Alguns contributos têm sido desenvolvidos na identificação de algumas destas barreiras, como é o caso de Dryden-Peterson (2015), que num estudo realizado a crianças refugiadas em situação de primeiro asilo nos Estados Unidos, revelou-nos que os principais obstáculos se prendem, não só pelas dificuldades acrescidas na aquisição de competências linguísticas no novo sistema educativo, como também pela interrupção dos seus trajetos escolares, que não são devidamente correspondidos devido à escassez de recursos adequados para fazer face às aprendizagens anteriores. Por sua vez, o estudo mostra-nos também que experiências anteriores com atitudes discriminatórias podem moldar significativamente a relação destas crianças com os seus pares, bem como a sua relação e a das famílias com os professores. Ainda que muitas vezes, as narrativas destas crianças sejam de certo modo ocultadas dos profissionais e responsáveis pela sua educação pós-asilo (ibidem:3), o seu conhecimento permite-nos identificar algumas condicionantes na qualidade da aprendizagem e da integração destas crianças nos sistemas educativos.

Sirin & Sirin (2015) dá-nos conta das experiências e dificuldades educativas sentidas por crianças refugiadas sírias. Este estudo partilha, à semelhança da literatura anterior, que estes alunos enfrentam de facto barreiras significativas no acesso a um novo sistema educativo, nomeadamente devido à aprendizagem de uma segunda língua e à adaptação a um novo contexto social e cultural (p.7) Por sua vez, este estudo mostra-nos também a existência de atitudes discriminatórias por parte dos pares, nas escolas dos países de acolhimento.

Face às adversidades identificadas, procuramos, de seguida, identificar que medidas foram implementadas com o objetivo de integrar as crianças e jovens refugiados ucranianos no sistema educativo português.

1.3 Políticas de Integração de Crianças e Jovens Refugiados Ucranianos

Afigurando-se a integração enquanto processo bidirecional, onde devem cooperar tanto as entidades governamentais, como as próprias crianças para a sua concretização, a integração escolar pode ser entendida como uma dinâmica de entendimento e resposta face à diversidade das crianças, compreendendo as suas individualidades enquanto elementos enriquecedores da aprendizagem (Cerna,

2019). Existem, no entanto, muitos desafios por parte dos estabelecimentos escolares e órgãos centrais em chegar a um acordo relativamente ao modelo de integração adequado para efetivar uma integração bem-sucedida. Ainda que não exista “(...) um único ou melhor modelo de integração (...)” (ibidem:34), existem, no entanto, modelos que tentam responder a estas necessidades, procurando implementar soluções duradouras.

Tendo em conta a diversidade de contextos sociais, culturais e emocionais de cada criança, eleva-se a urgência de criar modelos que tentem corresponder às necessidades de cada uma. O modelo holístico desenvolvido por Cerna (2019) procura dar resposta às possíveis fragilidades evidenciadas. Considerando a complexidade das barreiras com que se defrontam estes alunos, o autor defende que “(...) a integração das crianças refugiadas pode ter lugar se todas ou pelo menos a maior parte das suas necessidades educativas, sociais e emocionais forem atendidas (...)” (p.45). Assim, procura estabelecer uma relação entre as “(...) necessidades, fatores, políticas e integração educativa” (p.45).

Ao longo deste estudo, procurou-se explorar as diversas barreiras a que as crianças refugiadas enfrentam no seu processo de adaptação a uma nova sociedade e em particular, a um novo sistema educativo. Neste sentido, o modelo holístico desenvolvido por Cerna (2019) realça e distribui as diversas necessidades e dificuldades em três categorias: necessidades educativas; sociais e emocionais. Segundo o autor, quando estes três elementos são satisfeitos, pode considerar-se a integração “bem-sucedida”. Os fatores, por sua vez, podem condicionar a satisfação destas necessidades, sendo que, dependente do contexto social, cultural e emocional de cada criança, as satisfações das necessidades podem variar no nível de relevo.

Ainda que a União Europeia promova “(...) políticas que alegadamente se baseiam nos direitos da criança, no interesse superior da criança e num sistema de integração favorável (...)” (Jalušič e Bajt, 2022:165), a verdade é que estas políticas são na maioria dos casos, colocadas ao encargo das entidades governativas nacionais, enfatizando-se o papel preponderante por parte da sociedade de acolhimento, na integração destas crianças.

Em Portugal, foram tomadas várias medidas e implementadas políticas que procuraram proporcionar às crianças e jovens refugiados ucranianos uma integração bem-sucedida, não só no país de acolhimento, como também no sistema educativo português – “(...) estes menores chegam num contexto de trauma, pelo que o cuidado no acolhimento deve fomentar o bem-estar e a capacidade de escuta destes alunos” (Direção-Geral da Educação, 2022, p.4).

Em matéria de algumas políticas adotadas pelo Ministério da Educação de Portugal, é possível apontar, desde logo, algumas medidas com vista a agilizar o processo de adaptação a um novo sistema educativo. No Ofício-Circular nº.10976/2022-DGE/DSDC/ECE, de 16 de março, são elencadas um conjunto de linhas orientadoras para as escolas portuguesas “(...) no âmbito da conceção de equivalências (...)” e integração das crianças e jovens no sistema educativo português.

Aos alunos dos ensinos básico e secundário “temporariamente deslocados em Portugal” e cuja escola na Ucrânia disponha de modalidade de ensino à distância, é dada a oportunidade de continuar

esse regime, salvo condições de certificação da mesma escola. Caso se verifique esta impossibilidade, é dada a alternativa de frequentar um ensino individual - enquanto alunos externos, podendo inscrever-se na Escola Internacional Ucraniana (MUSH) - ou o ensino doméstico noutra estabelecimento de ensino ucraniano.

Em Portugal, existem seis Escolas/Centros Culturais que trabalham em função de associações de ucranianos. Estes, podem ter parceria com a Escola Internacional, sendo que a concessão de equivalências é de responsabilidade das *escolas online*. A modalidade de ensino à distância é acompanhada de recursos e materiais pedagógicos disponibilizados e de um “Horário Escolar Ucraniano”, facultado pelo Ministério da Educação da Ucrânia. Aliado aos esforços para a manutenção da aprendizagem do seu currículo, a presença destas crianças nas escolas portuguesas é obrigatória no decorrer destas sessões, garantindo o seu acesso a todos os recursos para a sua aprendizagem online.

Por sua vez, no Ofício-Circular S-DGE/2020/2040-DSDC-DEPEB/ANQEP SAI-GER 460/2020, de 12/08, foram promulgadas medidas educativas extraordinárias que procurassem a integração destas crianças tanto nos Agrupamentos de Escolas, como nas Escolas Não Agrupadas, incluindo o “(...) nível da concessão de equivalências, da integração progressiva no currículo e do reforço da aprendizagem da língua portuguesa, bem como da ação social escolar.” (ibidem).

Nas *Orientações para o acolhimento, a integração e a inclusão de crianças e jovens ucranianos* (Direção-Geral da Educação, 2022) são ainda feitas algumas reflexões e recomendações de atividades que exponenciem uma integração destas crianças no sistema educativo português, sendo que a promoção do seu bem-estar físico e emocional e o reconhecimento da escola enquanto um local seguro é fundamental “(...) para o sucesso da sua integração.” (ibidem:8). Neste sentido, realça-se a importância de as escolas e as instituições de ensino não só criarem relações de afetividade, tanto com as crianças como com as suas famílias para fomentar o seu sentimento de pertença, como também reunirem esforços para criar atividades propícias para a manutenção e valorização da sua língua e cultura de origem. Por outro lado, ressalva-se a importância da “(...) familiarização com o espaço escolar (...)” (ibidem), a participação em atividades extracurriculares, o apoio das equipas multidisciplinares para colmatar as dificuldades de aprendizagem e, entre outros, a partilha de experiências.

Elencando as experiências enquanto parte fundamental no processo de integração – que, como já vimos, têm um impacto significativo no modo como estas crianças vão perceber a escola e o ambiente que as rodeia – o próximo capítulo destina-se ao estudo das experiências de integração das crianças refugiadas ucranianas no sistema educativo português.

Capítulo 2. Metodologia de Investigação

2.1 Abordagem metodológica e técnica de pesquisa

Tentando responder à questão de partida “que experiências de integração têm vivenciado as crianças e jovens refugiados ucranianos no sistema educativo português?”, a presente investigação centrou-se na vontade de dar voz a estes alunos, auscultando as suas perceções face às suas experiências educativas nas escolas portuguesas e identificando a existência de elementos facilitadores ou constrangedores no seu processo de integração.

Sabendo-se que o “(...) o mundo social deve ser interpretado a partir das pessoas que estão a ser estudadas (...)” (Bryman, 2012:399), foi utilizada a abordagem de tipo intensiva. Nesta linha, de modo a “(...) analisar o impacto de um acontecimento ou de uma experiência precisa sobre aqueles ou que neles participaram”(Quivy e Campenhoudt, 2005: 96), foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, dando a oportunidade às crianças e jovens de narrarem as suas experiências na primeira pessoa.

Tendo presente os objetivos do estudo e considerando a vulnerabilidade do público a ser entrevistado, a seleção dos participantes foi pensada de modo que pudesse ser realizada por via de uma instituição que se constituísse enquanto informante privilegiada, tentando potenciar o bem-estar das crianças e jovens. O Centro Cultural Ucraniano Arco Íris², em funcionamento nas instalações de uma escola de 2º e 3º ciclo da Área Metropolitana de Lisboa, foi inicialmente contactado por via telefónica em novembro de 2023. Neste contacto foram desde logo apresentados os objetivos do estudo. Posteriormente, e após terem aceitado colaborar no mesmo, constituíram-se enquanto informantes privilegiados, tendo contribuído positivamente para a seleção dos entrevistados.

Previu-se inicialmente a realização de 14 entrevistas semiestruturadas a crianças refugiadas ucranianas, que se encontrassem entre o 2º e o 3º ciclo do ensino básico, definindo-se alguns critérios para os perfis pretendidos. Estavam entre eles a) ser aluno refugiado; b) frequentar entre o 5º e o 9º ano de escolaridade do sistema educativo português; podendo ainda aplicar-se os critérios preferenciais c) maior tempo de permanência em Portugal d) domínio da língua portuguesa. Estes critérios foram pensados não só de modo garantir a escolha de um ciclo de estudo em que as crianças e jovens apresentassem um pensamento crítico desenvolvido, como também de modo a contrariar o possível constrangimento provocado pela realização de entrevista – não sendo objetivo a investigação mencionar

² Nome fictício.

ou invocar qualquer situação que possa aludir a situações traumáticas – dando, deste modo, preferência a alunos que se encontrassem em Portugal desde o início da guerra na Ucrânia, tendo também naturalmente mais experiência no país de acolhimento. Por último, uma vez que a entrevistadora não possui proficiência na língua ucraniana, foi dada prioridade a alunos que se sentissem confortáveis com a oralidade da língua portuguesa.

Todos os critérios foram apresentados e discutidos com a diretora do Centro Cultural, tendo sido a investigação realizada a 12 crianças e jovens refugiados ucranianos, a frequentar entre o 5º e o 10º ano e a permanecer em Portugal há dois anos, altura correspondente ao início do conflito entre a Ucrânia e a Rússia. A diminuição do número previsto, prendeu-se com a inexistência de alunos com o perfil pretendido.

Para além destas entrevistas, foi também realizada uma entrevista à Diretora do Centro Cultural (guião em anexo), fundamental para o enquadramento da importância do Centro no acolhimento e integração destas crianças no sistema educativo português.

As entrevistas foram realizadas entre maio e junho de 2024, durante o sábado- dia da semana em que funciona o Centro Cultural Arco-Íris. Numa sala de apoio tutorial disponibilizada pelo Centro, as entrevistas decorreram durante várias semanas, respeitando as festividades e dias comemorativos da Ucrânia. Estas variaram entre os 20 minutos e a 1h13m, e contaram com o apoio de três alunas descendentes de imigrantes ucranianos que, de forma alternada, auxiliaram a tradução das entrevistas.

O guião de entrevista foi elaborado tendo por base outros estudos já realizados neste domínio, e o modelo holístico para a integração educativa de crianças refugiadas desenvolvido por Luís Cerna (2019), onde é possível identificar a necessidade da satisfação de vários pilares para uma integração educativa bem-sucedida destas crianças e jovens. Nesta linha, o guião (anexo A) parte da análise da experiência do aluno no país de acolhimento, dirigindo-se depois para a sua adaptação ao sistema educativo - incluindo os elementos curriculares e estruturais, e a sua relação com a comunidade educativa. Por outro lado, permite-nos também analisar de que modo a língua se constituiu uma barreira ao seu processo de integração e que ferramentas são utilizadas para a ultrapassar. Por sua vez, a relação com os pares e a identificação de elementos de discriminação bem como a convivência com elementos da cultura do país de origem constituem-se igualmente como dimensões fulcrais da investigação.

Foi, por outro lado, utilizada a análise documental com vista a explorar os vários documentos reunidos sobre as políticas de integração de crianças e jovens refugiados ucranianos em Portugal e no sistema educativo português. Este tipo de análise é utilizado frequentemente na abordagem qualitativa. Alguns dos documentos utilizados são relatórios e publicações da esfera pública, bem como alguma legislação. No presente estudo, foram analisados relatórios e algumas normas legislativas produzidas pela Direção Geral de Educação. Para além destas, alguns estudos produzidos sobre experiências de

integração de refugiados e crianças refugiadas foram também consultados como suporte à realização da investigação.

2.2 Análise de conteúdo e tratamento de dados

Identificados os objetivos de pesquisa e justificada a abordagem metodológica a utilizar na investigação, importa mencionar que a análise do conteúdo das entrevistas foi realizada através do software MAXQDA.

Nesta linha, as entrevistas foram divididas em sete dimensões, que permitiram uma análise e compreensão detalhada da informação recolhida:

1. *Experiência em Portugal*
2. *Adaptação ao sistema educativo português*
3. *Barreiras Linguísticas*
4. *Relação com a escola*
5. *Relação com os pares, Discriminação e Estereótipos*
6. *Relação com a cultura do país de origem*
7. *Recomendações*

2.3 Aspetos éticos e desafios metodológicos

Por envolver um público duplamente vulnerável, a investigação procurou a maior seriedade e sensibilidade ética possível, considerando a responsabilidade, honestidade, fiabilidade, objetividade e integridade consagradas no Despacho nº86/2016 do Iscte-Instituto Universitário de Lisboa.

A identidade das crianças e jovens, assim como os dados pessoais e as informações recolhidas, foram protegidas, respeitando a sua confidencialidade. Para o feito, e uma vez que se tratou de menores, foi apresentado um consentimento informado aos representantes legais dos mesmos (anexo C), garantindo a sua compreensão através da utilização das duas línguas de referência (português e ucraniano). As jovens responsáveis pelo auxílio na tradução, foram também submetidas a um consentimento, entregue aos seus tutores legais (anexo D).

Durante o processo de investigação, a língua constituiu-se como a maior barreira metodológica, evidenciando-se não só na comunicação com as organizações, como também na realização das entrevistas. Tendo em conta que a língua ucraniana não é de domínio da entrevistadora, e uma vez que o grupo de entrevistados na sua maioria não dominava a língua portuguesa, existiu a possibilidade de jovens descendentes de imigrantes ucranianos e que frequentam o Centro Cultural, auxiliarem a tradução no decorrer da entrevista. Esta possibilidade foi um grande apoio na execução do estudo, porém

constituiu-se por si só um desafio. Com a existência de intermediários na tradução das entrevistas, a entrevistadora deixa de possuir o total controlo do rumo da entrevista, podendo existir enviesamentos no guião e lacunas de domínio ético.

Nesta linha, as entrevistas percorrem a língua portuguesa, ucraniana e inglesa, existindo dois a três intervenientes. As transcrições evidenciam citações na terceira pessoa, tais como várias flutuações no rumo da entrevista.

Capítulo 3. As experiências de integração de crianças e jovens refugiados ucranianos no sistema educativo português

3.1 Caracterização dos entrevistados

No âmbito desta dissertação realizaram-se 12 entrevistas. Descrevemos seguidamente o perfil dos entrevistados.

Como é possível observar no quadro 1, todos os alunos entrevistados, cumpriram um dos requisitos preferenciais: todos vivem em Portugal há dois anos, querendo isto dizer que chegaram a Portugal com o início do conflito armado Ucrânia-Rússia. Já no que respeita à média das idades dos entrevistados, foram entrevistados em média alunos com aproximadamente 14 anos, sendo que esta média é ligeiramente superior no sexo feminino (14,4), em comparação com o sexo masculino (13,6).

Podemos observar ainda que entre os 12 entrevistados, estão representadas cinco crianças e jovens do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos (entre o 5º e o 9º ano), ao passo que foram entrevistados sete do sexo feminino, entre os 11 e os 17 anos (entre o 5º e o 10º ano).

Por fim, o último indicador remete-nos para alguma diversidade nos distritos das escolas frequentadas por estes alunos, verificando-se que o distrito maioritariamente representado é o de Lisboa (8), seguindo-se Setúbal (2) e Santarém (2).

Quadro 1. Caracterização dos entrevistados

	Sexo	Idade	Ano de escolaridade	Tempo em Portugal	Distrito da escola frequentada
Entrevistado 1	Feminino	16	10º	2 anos	Lisboa
Entrevistado 2	Masculino	15	9º	2 anos	Lisboa
Entrevistado 3	Feminino	15	9º	2 anos	Lisboa
Entrevistado 4	Feminino	17	10º	2 anos	Lisboa
Entrevistado 5	Feminino	16	10º	2 anos	Lisboa
Entrevistado 6	Feminino	14	8º	2 anos	Santarém
Entrevistado 7	Masculino	14	8º	2 anos	Lisboa
Entrevistado 8	Feminino	12	6º	2 anos	Santarém
Entrevistado 9	Masculino	12	6º	2 anos	Setúbal
Entrevistado 10	Masculino	11	5º	2 anos	Lisboa
Entrevistado 11	Feminino	11	5º	2 anos	Lisboa
Entrevistado 12	Masculino	11	6º	2 anos	Setúbal

Fonte: Tabela de elaboração própria. Informação obtida dos entrevistados e tradutores.

3.2 A experiência em Portugal

A primeira dimensão a ser analisada foi a experiência das crianças e jovens no seu país de acolhimento, compreendendo desta forma que elementos se afiguram enquanto mais positivos ou menos, no seu processo de permanência em Portugal.

Recuando atrás, percebemos através da literatura, que a sociedade de acolhimento deve ter, ainda que não exclusivamente, um papel preponderante no acolhimento de refugiados para uma integração bem sucedida (Cerna, 2019). Esta premissa, em conformidade com o modelo de integração bem-sucedida desenvolvido por Cerna (2019) acompanhou a realização do guião de entrevista, e irá acompanhar de igual modo a análise dos resultados.

Numa primeira análise, podemos verificar que todos os entrevistados estão em Portugal há dois anos, tendo sido a sua chegada no início do conflito armado Ucrânia-Rússia. Tentamos compreender em primeiro lugar, como tem sido para os alunos estar em Portugal. De um modo geral, e de acordo com oito entrevistados, as percepções parecem convergir numa experiência positiva - *“Eu gosto muito de Portugal. Há pessoas muito interessantes, cidades bonitas... gosto muito.”*(E3); *“Tem sido bom. Portugal é bonito, já fiz algumas viagens e as cidades são muito bonitas”*(E8); *“Eu gosto muito de Portugal, é muito calmo (...)”*(E1).

Ainda assim, apesar de ser manifesto o agrado com o país, existem, no entanto, relatos que transparecem as saudades de casa e as dificuldades associadas, nomeadamente, às barreiras linguísticas - *“Gosta, mas tem saudades da casa dela na Ucrânia”* (T;E11); *“Ela diz que tem sido muito difícil porque não consegue mesmo aprender a língua, porque consegue perceber, mas não consegue falar.”* (T;E6). Por outro lado, outros jovens mantêm uma posição neutra - *“Não é muito mau (risos)”*(E9); *“Não é mau, já me habituei”*(E5).

Quando questionados sobre o que gostam mais em Portugal, alguns entrevistados mencionaram a amabilidade e empatia do povo português - *“As pessoas. Elas são muito simpáticas”*(E8); *“A relação das pessoas comigo. É como a de uma pessoa que veio de outro país e precisa de tempo para se adaptar.”* (E5); *“É a liberdade que eu sinto aqui e não tenho nenhum problema com as pessoas. São agradáveis e sente-se a liberdade.”*(E1).

Por outro lado, destacam as oportunidades que o país proporciona em comparação com o país de origem, para além da sensação de segurança que conseguem experienciar - *“Eu gosto do facto de não haver guerra aqui. Também gosto de haver mais sítios em comparação onde vivia, para andar, ver... Há mais oportunidades (...)”*(E4).

Relativamente aos aspetos que consideram mais desfavoráveis no país lusitano, o clima está a desfavor. De acordo com sete entrevistados, as temperaturas abruptas que se fazem sentir, sobretudo no verão, revelam ser o ponto fraco do país de acolhimento - *“É muito quente”*(E4); *“Eu não gosto muito das praias nem do calor”*(E3); *“No inverno há muitas chuvas”*(E7). Houve, no entanto, algumas respostas divergentes, tais como a falta de pontualidade dos autocarros (E9) ou a falta de tolerância -

“Ela diz que, por exemplo, por não saber português, as pessoas acham-te burra e quando não entendes alguma coisa ficam tipo Oh meu deus...!” (T;E6); “Quando as pessoas... quando eu cheguei comecei a falar, e disse uma palavra bem, mas eles [portugueses] fingem que não percebem”. (E8).

3.3 Adaptação ao sistema educativo português

A segunda dimensão tentou dar conta da sua adaptação ao sistema educativo português.

Confrontadas com um percurso escolar interrompido e em muitos casos com uma experiência escolar diferenciada dos países de acolhimento, as crianças refugiadas enfrentam a necessidade de se adaptarem a um novo sistema educativo, tentando familiarizar-se com uma nova cultura escolar (Cerna,2019:36).

Esta instabilidade, impulsionada pela transição migratória, foi evidenciada desde logo, uma vez que cinco dos entrevistados tiveram pelo menos uma mudança de escola, antes da permanência na escola atual. Para além disso, a sua entrada na escola não foi imediata, sendo que alguns dos estudantes revelam ter esperado meses antes do seu ingresso no ensino português.

As diferenças na cultura escolar foram sendo apresentadas pelos alunos que, na tentativa de descrever a escola e o seu funcionamento, destacaram a estrutura, a organização dos edifícios e o sistema de segurança, como pontos divergentes entre o sistema educativo português e ucraniano. De acordo com dois entrevistados,

“A escola aqui é totalmente diferente da Ucrânia. Na minha escola (Portugal) são divididos os blocos (...) e tu podes andar entre os blocos. Existe um sistema onde podes picar o cartão e não podes sair se não tiveres autorização.” (E1)

“A minha escola portuguesa é um bocadinho diferente da escola ucraniana, porque tens horários diferentes, as pessoas também são diferentes, as disciplinas e a língua (...)” (E3)

As descrições mencionaram ainda a grandiosidade e oferta de espaços na escola como elementos diferenciadores - *“Aqui em Portugal as escolas são maiores. Há mais ginásios, mais espaço, mais campos de futebol... A escola é muito maior do que a nossa.” (E10); “Eu no início não sabia para onde ir, para que blocos ir, tinha muito medo. Como isto tem várias coisas, eu pensava que era difícil, mas afinal era fácil de ver” (E7).*

Por sua vez, o modo de ensino, a aprendizagem da língua e a facilidade com que fazem amigos representam aspetos facilitadores na sua adaptação à escola. Esta perceção, no entanto, é contraditória, quando questionados pelas suas maiores dificuldades.

De acordo com os estudantes, a comunicação e a aprendizagem da língua, tem representado o seu maior desafio. De facto, vários autores (Dryden-Peterson, 2015; Cerna,2019; Bunar,2019; Sirin&Sirin, 2015) apontam as barreiras linguísticas enquanto desafio recorrente das populações refugiadas e em especial, das crianças refugiadas, aquando do seu ingresso num novo sistema educativo. Isto porque,

apresentando-se a comunicação enquanto um elemento cultural (Cerna,2019:36), os alunos apresentam dificuldades em expressar-se para com os pares, o que posteriormente tem implicações no seu sentimento de pertença. De acordo com os nossos entrevistados, estas dificuldades são manifestadas não só na comunicação com os outros, como também pelo desentendimento dos conteúdos lecionados e dos acontecimentos culturais que decorrem no seio escolar.

“Falar com as pessoas é muito difícil, a comunicação. Eu não sei falar inglês e quando fui para o sexto ano, não entendia nada de português. Só conseguia falar com as pessoas se traduzissem.” (E7)

“O mais difícil é a comunicação com os outros, porque às vezes eu não sei o que está a acontecer na escola, as atividades, os dias de festa e isso. E quando os meus colegas me explicam, eu não entendo algumas coisas. Por exemplo, na Ucrânia nós não tínhamos greves nem dias de atividades como temos aqui”. (E3)

“Não percebo mesmo a matéria, porque o professor fala rápido e eu não percebo. E às vezes eu não consigo ouvir porque não percebo o que está a dizer.” (E8)

Apesar das diferenças, oito alunos revelam enquanto aspeto mais favorável no sistema educativo, as unidades curriculares lecionadas, bem como a sua relação com os pares.

Já quando se referem ao que gostam menos, algumas das respostas revelaram a existência de alguns conflitos entre colegas- *“Do oitavo ano, às vezes podem empurrar alguém ou dizer palavrões. Às vezes também podem fumar.”* (E10); *“O ano passado ela estava numa turma melhor, e este ano ela é ignorada pelos colegas e assim.”* (T; E4). Ao mesmo tempo, outras opiniões mencionam o elevado tempo passado na escola

“O tempo que passo na escola... (...) Eu não tenho muito tempo para mim (...) O meu tempo é apenas para estudar, é apenas para a escola. Na educação portuguesa o adolescente não tem muito tempo para hobbies (...) apenas estudar. Não é bom, na Ucrânia é melhor.”(E4).

Em matéria de comparação com o sistema educativo ucraniano, para além das diferenças já mencionadas, são apontados outros pontos divergentes. Em primeiro lugar, contrastando com a multiplicidade de edifícios nas escolas portuguesas, na Ucrânia as escolas têm apenas um edifício- *“Todas as aulas eram no mesmo edifício. Não existiam muitos blocos lá”* (E8);

“A escola da Ucrânia era mais pequena do que esta. Tínhamos menos salas e não tínhamos tantas turmas (...) “Nós só tínhamos um edifício do 1º ao 11º ano (...) O 1º piso era do 1º ao 5º ano. O 2º era do 5º ao 8º ano e o 3º era do 9º ao 11º. Tínhamos 3 pisos para várias salas.” (E10).

Por outro lado, também o espaço exterior é referido como um dos elementos mais dissemelhantes comparativamente à escola portuguesa - “*Nos intervalos nós não podíamos sair fora. Só dentro do bloco.*” (E12); “*(...) Lá na Ucrânia eles não podiam sair fora das margens da escola. Tinham que passar as pausas só na sala, no corredor, bar ou cantina.*” (T: E5). Nesta linha, dois entrevistados afirmaram ainda que o sistema de entrada na escola era diferente de Portugal - “*Nós não tínhamos cartões*” (E12); “*A escola não era fechada, não tínhamos portões para passar o cartão e isso*” (E10).

Ainda assim, se por um lado, as maiores diferenças parecem estar no funcionamento da escola, por outro lado, duas entrevistadas mencionam também o comportamento dos alunos e a sua falta de disciplina- “*Havia um melhor comportamento das crianças. Elas brincavam, mas tínhamos algumas regras. A escola estava toda bonita por dentro e as mesas estavam sempre novas.*” (E8); “*Para mim é estranho enquanto ucraniana, por exemplo as lutas nas escolas. Na Ucrânia não há isso.*” (E5), “*As pessoas na minha sala riscam as mesas (...) E na Ucrânia, se tu riscas e pintas uma mesa, tu tens que limpar, ou se riscas a mesa com uma pedra ou assim, tens que pagar a mesa.*” (E8).

No que diz respeito às diferenças curriculares, apesar de algumas semelhanças, existem também algumas diferenças. Contrariamente ao sistema educativo português, o ensino na Ucrânia termina no 11º ano, sendo que “*(...) Nós temos que estudar até ao 11º ano todas as disciplinas, não escolhemos um curso como em Portugal depois do 9º ano.*” (T; E5). Ainda assim, no 9º ano é possível sair do ensino regular, enveredando por outro tipo de formação.

Aliada a essa diferença, está a repartição das disciplinas. Enquanto em Portugal existe a disciplina de Matemática, “*Na Ucrânia são duas matérias diferentes. Temos Álgebra e Geometria separadamente.*” (T; E5). O mesmo acontece com a disciplina de Português - “*Na Ucrânia nós temos História da Ucrânia, História do Mundo, Literatura Ucraniana, Literatura Mundial... e em Portugal só há o Português*” (E4).

Por outro lado, contrariamente à Ucrânia, em Portugal leciona-se as TIC no 3º ciclo do ensino básico. Outra das diferenças no currículo é também a existência de Educação para a Cidadania e a opção de aprender outras línguas, como o Francês - “*Nós aprendíamos alemão, ucraniano e inglês na nossa escola*” (E3). Por sua vez, não existindo a possibilidade de escolher uma área de estudos na Ucrânia no Ensino Secundário, em Portugal, existindo essa possibilidade, proporciona aos alunos a oportunidade de conhecer outras disciplinas – “*Ela escolheu artes e gosta muito de História e Cultura das Artes e Geometria Descritiva. São disciplinas que nós não temos.*” (T;E1).

Por fim, tentamos perceber o que para estas crianças e jovens era apresentado enquanto mais favorável na escola ucraniana, em comparação com a sua escola portuguesa. As respostas centraram-se sobretudo no conforto não só de estudar na língua materna, como também nas próprias salas - “*Eu gostava das salas. Eram grandes, bonitas, com muitas decorações. Alguns desenhos de poetas, flores, plantas...*” (E10). Outros alunos mencionaram a facilidade com que faziam amigos, e a duração das aulas. Já aquilo que consideravam pior, de acordo com um entrevistado, era a falta de organização da escola - “*O pior é que as escolas não são organizadas, é muita desorganização. Quando entramos na*

escola não precisamos dos cartões... Não acho que as pessoas tenham atenção.” (E3) e a exigência dos docentes.

Numa última instância tentamos perceber como se afigura a relação dos alunos com os professores, bem como com os restantes trabalhadores da escola e de que forma se apresentaram enquanto facilitadores no seu processo de integração. Tendo a escola um papel preponderante no favorecimento de um ambiente propício ao acolhimento e correspondência das necessidades sociais, emocionais e pessoais destas crianças, os professores apresentam-se enquanto elementos fundamentais no “(...) fortalecimento dos sentimentos de ligação às escolas (...)” (Cerna, 2019:42), através da promoção de um ambiente seguro e acolhedor, bem como de estratégias educativas que procurem responder à diversidade da população em questão. Ainda que seja apresentada uma limitação não só da qualidade da educação como dos recursos educativos esperados para fazer face às necessidades destes alunos (Dyrden-Peterson, 2015:10), a relação entre os docentes e as crianças refugiadas neste contexto é fundamental, não só para estimular a sua aprendizagem, como também para as valorizar e apoiar as suas aspirações futuras.

Neste estudo, mais de metade dos entrevistados assume ter uma boa relação com os seus docentes, atribuindo-lhes inclusive características como *“São boas. Simpáticas. Não gritam” (E10)*, *“São gentis” (E4)*. Para além disso, são reconhecidas algumas estratégias que visaram o seu apoio, como por exemplo o contacto com elementos culturais do país de origem destes alunos. De acordo com Cerna (2019), este tipo de estratégias educativas, para além de promover uma imagem favorável dos alunos no contexto escolar, incentiva o aumento do sentimento de pertença à comunidade educativa (p.42). Por sua vez, alguns alunos evidenciaram também a preocupação constante com o bem estar dos estudantes, tentando integrá-los inclusive em turmas com pares da mesma origem.

“A minha diretora é muito boa, desde o ano passado que ela me pergunta muito como é que eu me sinto. Eles sempre se preocuparam com o meu estado emocional. No ano passado eu também tinha uma foto de apoio à Ucrânia na escola e é muito bom o que acontece porque eles ajudam-me muito com a sua curiosidade.” (E1)

“Quando cheguei, no 5º ano, fui colocado numa turma. Depois passado dois ou três meses o diretor chamou-me à sala dele e disse-me que eu iria trocar de turma (...) porque na outra turma estavam duas pessoas ucranianas” (E12)

Para além destas estratégias, os docentes autorizam também a utilização de tradutores para auxiliar o entendimento do conteúdo das aulas, como também procuram adaptar os elementos de avaliação, considerando as condicionantes linguísticas e académicas dos alunos.

Ainda assim, dois alunos, admitiram já terem tido experiências menos positivas com alguns professores - *“Ela diz que, por exemplo, a diretora da escola não interage com ela de forma correta, digamos assim (..) diz-lhe que vai chumbar” (T,E6)*; *“Ela diz que por exemplo, a professora de*

matemática quando ele não entendia uma coisa e pedia ajuda à professora ela nunca vinha (...)”(E9).

Já a relação com os restantes trabalhadores da escola, também se revelou positiva, tendo tido também um papel importante no seu processo de adaptação- *“Eu escrevia-lhes alguma coisa no tradutor, e eles explicavam-me onde era a sala, onde era a educação física.”*(E11); *“Eles ajudaram-me. Eu cheguei à escola e não sabia para onde ir e eles disseram-me, e eles não deixam ninguém gozar connosco.”*(E7);

“Há uma senhora que quando eu tenho ataques de pânico e estou a chorar na casa de banho pergunta-me sempre se estou bem. Começa a falar comigo em português, apesar de saber que sou ucraniana, então ela diz que sabe que não consegue falar, mas que se eu precisar de ajuda para lhe dizer. Gosto muito dela, é muito amável.” (E4)

Por fim, para além dos docentes e trabalhadores da escola, também os pares aparentam ter importância na sua integração nas escolas portuguesas. Quando questionados sobre pessoas que fossem importantes para si na escola, a resposta foi unânime - os amigos, alguns portugueses- *“Porque eu treino com ele português. Ele fala inglês comigo, mas eu digo-lhe Fala português, eu quero treinar.”* (E7); *“Tenho duas amigas portuguesas e ela ajudam-me sempre a traduzir e nos trabalhos que fazemos na escola”* (E3).

3.4 Barreiras Linguísticas

Como vimos anteriormente, as barreiras linguísticas afiguram-se enquanto um dos maiores desafios apresentados pelos nossos entrevistados, na sua integração no sistema educativo português. De facto, como já foi possível verificar nas dimensões anteriores, a língua e as dificuldades de comunicação foram sendo descritas, ainda que não objetivamente questionadas. Foi possível observar numa primeira análise, que se constituem enquanto um entrave em vários domínios da esfera pessoal, social e escolar destes alunos. De acordo com a OECD (2023), a língua representa um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento de sentimento de pertença no contexto escolar, sendo que, uma vez não dominada, pode apresentar-se enquanto obstáculo a uma integração bem sucedida (p.25). Em alguns casos, este fator pode mesmo condicionar a participação e a frequência dos alunos nas escolas dos países de acolhimento, *“(...) porque receiam que a barreira linguística seja demasiado grande para aprenderem e interagirem eficazmente com os seus pares.”* (OECD,2023:11).

Metade dos entrevistados revelam que a aprendizagem da língua portuguesa foi difícil. Esta dificuldade, prende-se em grande medida pela sua dificuldade na compreensão, ou por outro lado, devido à complexidade gramatical - *“Eu consigo falar, mas não entendo”*(E4), ou *“Eu ia para a escola e dávamos gramática (...) eu não percebia nada porque não dávamos o Olá, tudo bem?”* (E7). Por sua vez, os outros seis alunos consideram que a aprendizagem do português foi fácil, ainda que com algumas

nuances, nomeadamente o aumento gradual de dificuldade de aprendizagem da língua, mencionada por três destes alunos - *“No início foi fácil, mas quando já estava a estudar gramática e os verbos, foi difícil para mim, porque há muitos verbos na língua portuguesa.”* (E3).

Analisando de outro prisma, foi também interessante perceber a importância que o papel dos pares tem na superação destas barreiras. De acordo com um entrevistado, o facto de brincar com os colegas portugueses, ajudou-o a aprender a língua

“Não foi muito difícil. Quando eu estava na outra escola com o meu amigo e os amigos deles (...) e nós andávamos a brincar (...) às vezes eu aprendia algumas palavras e assim conseguia falar” (E10)

Quando analisamos a comunicação com os pares e com os professores, sete dos entrevistados revelam falar em português durante as aulas, tanto com os professores como com os colegas. De acordo com uma entrevistada,

“Eu só comecei a falar porque, havia uma altura em que eu ficava muito tempo na escola, e estava sempre a ouvir a língua. E houve um dia em que estava com a cabeça cheia de ouvir e fui falar português, não sei como” (E8)

Ainda assim, alguns alunos (três) preferem intercalar também a sua comunicação com o inglês. Posto isto, e apesar do esforço para comunicar na língua do país de acolhimento, sete entrevistados assumem não perceber, ou perceber muito pouco o que lhes é dito durante as aulas. No entanto, quando isso acontece, são utilizadas algumas estratégias para compreender, como por exemplo perguntar novamente o significado, pedir ajuda aos amigos e colegas, ou utilizar um tradutor.

“Eu pergunto o que significa a palavra. Às vezes as pessoas não conseguem explicar-me e pesquisam por exemplo o nome de um fruto ou de uma mosca e mostram-me e depois eu fico, Ah! Ok!” (E8)

Quando questionados sobre como se sentiam quando não entendiam o que lhes diziam, surgiram sentimentos como angústia, tristeza e frustração.

“Eu sinto-me um bocadinho triste às vezes porque já queria entender melhor o português, mas entendo que não posso perceber tudo agora e só tenho que estudar” (E3)

“Sente-se triste por não conseguir ter uma conversa normal com as pessoas por não haver português da parte dela, e sente-se triste por não perceber às vezes as piadas que os colegas fazem em português, e ela sente-se um bocadinho de parte.” (T; E1)

“Agora falo um bocadinho e como percebo mais palavras posso falar mais, mas quando eu

não percebia só me queria esconder” (E7)

Aliado aos sentimentos de angústia, foram também identificadas algumas situações de discriminação impulsionadas pelo pouco domínio da língua

“ Eu percebo mais ou menos o que me dizem. Mas houve uma vez que eu não conseguia responder, então fui ter com uma amiga minha ucraniana, para ela me ajudar, e houve umas pessoas que estavam lá e disseram que eu sou burra porque não percebo português” (E8)

“Eu não entendo tudo, mas as coisas básicas. E às vezes falam sobre mim, mas sem mim. E eu entendo quando começam a falar sobre mim. Eu fico tipo... O quê? Porquê?” (E4)

Em conformidade com as medidas tomadas pela Direção Geral de Educação para mitigar os efeitos que as barreiras linguísticas podem ter, todos os alunos entrevistados, à exceção de um, estão a frequentar a disciplina de Língua Não Materna. De acordo com os mesmos, esta tem ajudado muito, enquadrando-se como fundamental para a sua aprendizagem da língua. Ainda assim, é de destacar novamente o papel preponderante que os colegas têm tido na sua aprendizagem, papel este que será enquadrado mais à frente.

3.5 Relação com a escola

Procurou-se através desta dimensão compreender de que modo se afigura a relação dos entrevistados com a escola. Esta relação foi avaliada, primeiramente, no entendimento das estratégias utilizadas pelos alunos na superação de dificuldades inerentes aos conteúdos lecionados na escola. Quando questionados sobre a quem é que pediam ajuda quando não entendiam a matéria dada na escola, sete dos entrevistados revelaram que quando tinha dúvidas, era aos professores que pediam ajuda. Por outro lado, é também interessante verificar que cinco alunos voltaram a mencionar os colegas, tanto portugueses, como ucranianos, como sendo um apoio fundamental, realçando-se novamente a importância dos pares na sua adaptação a um novo ambiente escolar. Houve ainda algumas respostas que indicaram que estudar sozinho, ou pedir ajuda à família era a sua opção mais frequente.

Esta relação foi também avaliada tendo por base as perceções relativamente à importância que atribuem a estudar. Estas revelaram-se bastante positivas. Todos os alunos atribuem importância a estudar, sendo que de acordo com seis entrevistados, esta importância está inteiramente relacionada com a aquisição de conhecimento e desenvolvimento de competências pessoais

“Sim, claro. Isso é essencial para todas as pessoas, o desenvolvimento é necessário para todos. Não ficar no mesmo lugar, descobrir coisas novas.... Aprender é muito útil, ser criativo é muito importante.” (E1)

“(…) Quanto mais tu sabes, mais interessante tu és. Eu gosto de estudar coisas novas, gosto de ler muito, e... Todos devíamos fazer isso (...) temos informação em todo o lado, então tu podes escolher o que gostas.” (E4)

“Sim (...) mas estudar não é só na escola e a matéria da escola. Cada pessoa pode estudar o que ela gosta e o que é importante para ela.” (E3)

Já para outros alunos, estudar é importante para atingir uma futura profissão, evitando situações de pobreza “*Se não estudares não vais ter trabalho nos próximos anos.*” (E8); “*Para depois ter um bom trabalho e não viver na rua.*” (E10); “*Porque depois da escola, se estudares podes ser tudo o que quiseres. Por exemplo, se eu souber bem inglês vou poder viajar, trabalhar, mas o meu inglês está mau.*” (E11).

A estas perceções podemos aliar as aspirações dos entrevistados no seu prosseguimento de estudos. Mais de metade dos alunos revelam interesse e vontade em continuar a estudar após conclusão do ensino obrigatório, revelando entusiasmo em ingressar no ensino superior. Algumas das profissões ambicionadas são “*Designer*” (E6), “*(...) trabalhar na cozinha (...) ou se não conseguir bem isso... para a construção...ou então se conseguir estudar muito, para médico.*” (E7), “*Eu quero ter uma companhia [empresa] para fazer os brinquedos de crochê.*” (E8), “*Treinador de ginástica*”(E9), “*Acho que eu quero ser cinematografa*” (E11).

Por fim, sendo a escola um local que deverá “(…) proporcionar espaços seguros para novos encontros, interações e oportunidades de aprendizagem” (Cerna, 2019:37) procuramos aferir se existia ou não um sentimento de segurança no contexto escolar, este que se apresenta fundamental para colmatar os antecedentes de stress provocados pelo conflito armado. Dos 12 entrevistados, nove afirmaram sentirem-se seguros na escola. Contrariamente, dois dos entrevistados assumiram não sentirem segurança. Esta falta de conforto prende-se, não só por situações de conflito entre colegas, como também- relatado por uma entrevistada - por situações de assédio.

“Porque há muita gente que se mete comigo... Lembro-me que uma vez me pediram o número e me disseram “Vamos ali ao cantinho”...Quando vou para a escola portuguesa só visto calças e uma camisola grande.” (E6)

3.6 Relação com os pares, discriminação e estereótipos

Como já foi possível observar durante a análise, os pares aparentam ter um papel fulcral no bem-estar e apoio das crianças e jovens refugiados, proporcionando a reativação das relações sociais, outrora quebradas.

Vários autores apontam para a importância do estabelecimento de redes de sociabilidade, que

permitam a criação de laços sociais, com estudantes da sua comunidade escolar. Isto porque, estas crianças “(...) têm uma forte necessidade de se relacionar com os outros e de experimentar um sentimento de pertença à nova comunidade e à nova escola.” (Cerna, 2019:36).

Este processo, pode, no entanto, ser muito desafiante, uma vez que “(...) devem ser capazes de criar laços e estabelecer pontes com os seus novos pares (Correa-Velez et al., 2010, citados por Guo et. al, 2019:13), experienciando novas formas de interação.

Nesta linha, tentamos compreender em primeira mão como é que os alunos ocupam os seus tempos livres na escola, aferindo a sua interação com os pares ou outros elementos da comunidade escolar. De acordo com sete entrevistados, as horas de intervalo são passadas a brincar com os amigos, onde se incluem alguns portugueses. Por sua vez, os restantes entrevistados mencionam passar esse tempo sozinhos, distraíndo-se a ouvir música ou a jogar telemóvel.

De facto, a maioria dos entrevistados revela ter amigos portugueses, salientando a facilidade com que estabeleceram uma relação com os mesmos. Através de colegas ucranianos, do desporto ou da simples curiosidade de conhecer uma história nova, esta criação de laços parece ter contribuído, não só para a partilha de interesses e momentos de lazer, como na ajuda prestada pelos colegas lusófonos no domínio escolar.

Em contrapartida, e retomando aquele que pode ser um desafio no estabelecimento de relações de amizade, nomeadamente justificado pelos distintos contextos culturais, este processo pode denotar-se complexo para alguns alunos, podendo os estudantes experienciar sentimentos de alienação “(...) e ter mais dificuldades em desenvolver um sentimento de pertença (...)” (Nakeyar, Esses e Reid, 2017, citado por Cerna, 2019:37). Este obstáculo é evidenciado por três entrevistados, que assumem não se identificar com a mentalidade dos colegas do país de acolhimento:

“Para mim isso não é interessante...Eu não vejo necessidade disso. Nós somos diferentes. Nós temos uma mentalidade diferente (...) Para me dar com portugueses, é preciso nascer entre eles” (E5)

“É fácil se eu tiver alguém comigo que fale português, mas para mim é difícil porque somos diferentes em termos de mentalidade, não somos parecidos. Eu tenho um tipo de visão e mentalidade em Portugal, na minha idade é diferente. Nós temos uma diferença social, pelo sítio onde vivemos, porque na Ucrânia temos uma cultura diferente. Então às vezes é difícil, porque eles não me entendem e eu não os entendo a eles enquanto pessoas.” (E4)

“Para mim, na minha idade, os adolescentes portugueses são mais infantis. Porque... Eles só... Na minha idade, na Ucrânia aos 14 anos tu consegues encontrar o trabalho que desejas, podes estudar para esse trabalho. Mas, ao mesmo tempo, um adolescente português com 14 anos não pensa nisso.”(E4)

A discriminação e exposição a estereótipos é também uma importante dimensão de análise da presente investigação. Estas experiências, sobretudo em contexto escolar, podem moldar significativamente

“(...) os processos de escolarização (...)” condicionando o modo como estas crianças e jovens percebem os pares e o ambiente escolar em questão (Mateus, 2019:123).

De acordo com Dryden-Peterson (2015), estas experiências podem começar desde logo com a dificuldade inerente à aprendizagem de um currículo dissemelhante ao do seu país de origem, podendo os alunos inclusivamente vivenciar a “(...) etnicidade, a religião e a identidade (...)” (p.12), através dos conteúdos lecionados, podendo incitar momentos de tensão.

Numa primeira análise, contudo, observamos que as barreiras linguísticas constituíram, por si só, uma ponte para processos de exclusão e discriminação entre os pares, tendo oito entrevistados revelado que já sentiram que os colegas não se aproximavam deles, por não compreenderem a língua “*Tipo, quando eu quero dizer alguma coisa eu percebo que eles não querem falar comigo*” (E7), “*Sim, às vezes os meus colegas, nem todos gostam de mim porque eles não me entendem*” (E3), “*(...) Disseram que sou burra porque não percebo português.*” (E8).

Para além do fator linguístico, a discriminação étnica também parece assumir um carácter preponderante neste domínio, tendo alguns estudantes vivido situações de bullying devido à sua origem nacional.

“(...) Nós tínhamos um grupo com professores no Whatsapp e quando começou o ano, criaram um grupo só de colegas e não me incluíram. Eu não sabia que esse grupo existia, e isso é triste (...) um amigo descobriu o meu tiktok que começou a ser popular e eu aparecia numa parte de um vídeo (...) houve um rapaz que encontrou esse vídeo e enviou-o para o grupo, onde eu não estava.” (E4)

“Uma vez dois rapazes implicaram com ela só porque era da Ucrânia (...)” (E11)

“Ele diz-me que eu gosto do Putin, que a Ucrânia vai morrer... Todos os dias diz isto.” (E7)

“Ele diz que tem um colega na sala que diz palavrões e já lhe bateu” (E9)

3.7 Relação com a cultura de origem

Como mencionado no Capítulo 2, enquanto informantes privilegiados desta pesquisa contamos com a colaboração do Centro Cultural Ucrâniano Arco-Íris. A sua participação foi fundamental, uma vez que a manutenção de tradições e hábitos culturais se manifesta, de acordo com a literatura, essencial para uma melhor integração das crianças e jovens no seu país de acolhimento, traduzindo-se num maior sentimento de pertença e bem estar.

Antes de compreendermos através da análise desta dimensão, a importância dada aos entrevistados relativamente à sua frequência no Centro Cultural, tentemos compreender de que modo se afigura o seu funcionamento.

Fundado em 2005 com o objetivo de manter a “(...) língua, história, [e] cultura (...)” da Ucrânia,

alguns pais, na incerteza de regresso para o país de origem tiveram a iniciativa de se juntar e criar este Centro, a funcionar durante os sábados, das 9h às 17h30. Os alunos inscritos contam com dez aulas por dia, dadas em conformidade com o Plano Nacional do Ministério da Educação da Ucrânia. É importante referir que, e de acordo com a Diretora deste Centro Cultural, não se trata apenas de uma escola, uma vez que “(...) eles têm possibilidade de se expressar em várias vertentes (...)”, existindo vários clubes a partir das 17h30, como é exemplo o de Dança, de Expressões Plásticas e Artes. Para além disto, são celebrados todos os dias comemorativos da Ucrânia, mantendo fielmente o contacto com as tradições do país.

De acordo com a diretora, este Centro desempenha um papel fundamental, uma vez que “(...) parece que uma parte da Ucrânia, é mesmo aqui em Portugal (...) e para nós é muito importante, com todo o respeito para o país (...) mas queremos salvar o que é nosso”, realçando-se ainda a importância que o contacto com a cultura de origem pode manifestar nos alunos ucranianos, a iniciar pelos laços com pares da mesma origem “(...) aqui eles encontram os alunos da sua idade e para eles é muito mais fácil de conviver”. Para além da aprendizagem da língua do país de acolhimento ser identificada por Cerna (2019), enquanto elemento fundamental na integração desta população, a verdade é que a valorização e a manutenção da aprendizagem da língua materna, bem como a manutenção da cultura de origem, revelam-se preponderantes no seu sentimento de pertença à comunidade escolar (p.35)

O conforto e ânimo que a possibilidade de estudarem na sua língua materna lhes proporciona, é inclusivamente retratado por todos os alunos, que destacam a “familiaridade” e a facilidade de aprendizagem neste contexto

“É mais fácil porque não tenho que fazer tantos esforços. E na comunicação, eu entendo tudo. E mesmo se não perceber alguma coisa, eu pergunto e explicam-me e eu entendo. É tão fácil. Tudo é tão simples. Tudo é tão familiar.” (E1)

“(...) Tudo é mais fácil e mais confortável, e não é por causa da escola portuguesa, são apenas as minhas sensações, sinto-me muito mais confortável, porque falamos a minha língua materna e é mais fácil aprender.” (E1)

Por outro lado, e como já foi mencionado, destacam a manutenção de laços com os pares ucranianos “Eu gosto muito da escola no sábado, porque falo com os meus amigos todos”(E7; “Ele aqui tem amigos” (E9), realçando a importância que têm na partilha da identidade cultural e, naturalmente, na facilidade de comunicação

“No geral, o que é muito importante para mim como pessoa é a comunicação, e aqui eu consigo isso muito facilmente, aqui tenho pessoas que me percebem completamente, e eu sinto sabes?” (E1)

“Gosto das pessoas, porque elas podem entender-me muito melhor do que as pessoas com outra cultura, porque elas têm uma situação muito próxima da minha.”(E3)

“Eu gosto do facto de poder comunicar com os alunos ucranianos (...) eu sinto-me completa.” (E4)

“(...) eu tenho amigos, os mais próximos, que são ucranianos, e eu sou muito ligada a eles, talvez porque estejamos em Portugal e tu gostas dessas pessoas porque as encontraste cá, noutra cidade, pessoas com quem as tuas almas estão ligadas. É uma conexão...” (E1)

Foi, por outro lado, difícil identificar aspetos que consideram menos positivos no Centro Cultural. Ainda assim, três alunos consideram que o facto de funcionar ao sábado, interrompe o seu período de descanso- *“O facto de o sábado ser o meu fim de semana. Basicamente, é o sexto dia de estudos. O sábado poderia ser o dia de descanso.”* (E5). Por outro lado, uma entrevistada revelou uma ideia contrastante, sendo que gostaria de ter mais aulas no Centro Ucraniano- *“Eu queria mais. Eu queria estudar aqui.”* (E1)

Na identificação de elementos que facilitam o seu processo de integração nas escolas portuguesas, os alunos consideram de extrema importância poderem falar, estudar e manter relações com os colegas de origem. Em primeiro lugar, pelo facto de na escola portuguesa revelarem dificuldades de aprendizagem devido à incompreensão do português- *“(...) como eu não percebo bem o português, tenho dificuldades (...)”* (E2), *“(...) a minha língua é muito fácil para mim (...)”* (E7), *“É mais fácil porque não tenho de fazer tantos esforços (...)”* (E1).

Para além disso, a maioria dos entrevistados acredita que o facto de comunicarem em ucraniano, é uma forma de manterem viva a sua cultura – *“Para mim é importante porque é uma espécie de patriotismo, para não esquecer a língua, a minha cultura”* (E5), *“Ele diz que no sangue dele tem a Ucrânia”* (T,E9), *“É a minha cultura”* (E3).

Por fim, a importância atribuída a um professor que fale a língua materna também foi unânime entre todos os alunos, uma vez que facilita o processo de aprendizagem- *“É mais fácil estudar a matéria.”* (E11).

3.8 Recomendações

Deixamos, por fim, que os alunos tivessem o poder de mudar tudo o que quisessem. Se pudessem mudar alguma coisa na sua vida, mudavam também na vida dos seus familiares. De acordo com três entrevistados, melhorar as condições de habitação da família e ter mais condições monetárias, eram a sua primeira opção - *“Construir uma casa para a minha avó e para o meu avô. Dar o meu dinheiro todo à minha família.”* (E7); *“Mais comida, uma casa maior...”* (E10). Outras opiniões revelam preferir ter a capacidade de prever o futuro, de viajar mais, ou de voltar para a sua casa no país de origem.

Ainda assim, mais de metade dos entrevistados afirmam que a sua maior satisfação era acabar com a guerra - *“Eu queria muito acabar com a guerra. Eu quero muito ver os meus amigos de lá, ver a minha cidade”* (E3), *“Ela queria que a guerra acabasse, para que as pessoas não morram.”* (E4).

Já na sua escola portuguesa, as respostas variaram. Por um lado, a redução do horário das aulas, de modo a existirem tempos livres – *“As aulas mais curtas, porque é o dia inteiro na escola. Eu não tenho tempo para mim”* (E4). Outros alunos, optavam por mudar as infraestruturas, apostar em profissionais mais jovens e melhorar a comida – *“Ela diz que reconstruía a escola, porque estava meio a precisar e mudava o pessoal. A escola está envelhecida.”* (T, E6) *“Eu dava comida melhor e melhorava os blocos, metia as coisas mais bonitas e novas.”* (E8). Por outro lado, alguns entrevistados gostavam de ter alunos na turma internacionais, de ter a capacidade de compreender a língua das outras pessoas, ou que os imigrantes pudessem ter as aulas na sua língua de origem.

Por fim, a entrevista terminou com a questão “Se pudesses, o que é que mudavas no mundo?”. Mais de metade, afirmou que se tivesse o poder, mudava as pessoas, tornando-as mais “gentis” e “amigáveis”, tendo também o desejo de acabar com a guerra e alcançar a paz.

“Eu queria que as pessoas fossem mais amigáveis, porque é muito difícil viver num mundo em que há tanto ódio, tanta raiva, tanta intolerância. E destruir esta guerra, porque o maior problema da Terra são as pessoas” (E1)

“No mundo... queria que as pessoas se entendessem e se aceitassem umas às outras.”(E3)

“Para não existir mais guerra em nenhum país e para as pessoas de cada cultura não morrerem.” (E8)

Conclusões

A presente dissertação pretendeu analisar quais têm sido as experiências de integração de crianças e jovens refugiados no sistema educativo português. O conceito de integração, comumente associado à adaptação a um novo ambiente, é discutido e apresentado sociologicamente neste estudo, através da análise de diversas correntes teóricas. Genericamente, podemos apresentá-lo numa lógica de “integração das partes na constituição de um todo” (Pires, 2012:56), que surge da necessidade de retoma a novos espaços de sociabilidade (Pires, 2003:95).

A aplicabilidade deste conceito no objeto de investigação, pode ser compreendido através da concretização de uma integração educativa bem-sucedida, que de acordo com Cerna (2019), é efetivada através da resposta adequada às várias necessidades das crianças e jovens, neste contexto.

Durante a análise procurámos entender este processo, através da análise de seis dimensões: a experiência das crianças e jovens em Portugal; o processo de adaptação a um novo sistema educativo; a relação com a escola; as barreiras linguísticas enquanto obstáculo; a relação com os pares e exposição a situações de discriminação e estereótipos; e por fim, a relação com a cultura de origem.

No que respeita à experiência no país de acolhimento das crianças e jovens refugiados ucranianos – esta que conta com dois anos – o balanço é bastante positivo. Entre vários aspetos positivos mencionados, destaca-se a perceção sobre o povo português, este que é caracterizado pela sua simpatia,

hospitalidade e amabilidade. Aliado a isto, Portugal parece de acordo com os alunos, transmitir alguma paz e liberdade, elementos fundamentais num contexto de conflito e crise.

Nesta linha, tentamos entender aquela que foi a sua adaptação a um novo sistema educativo. Dentro desta dimensão, verificamos que quase metade dos alunos tiveram pelo menos uma mudança de escola, antes de frequentarem a sua escola atual. Constituindo-se o processo de mobilidade migratória, por si só um desafio para as crianças refugiadas, estas enfrentam ainda a sua escolaridade interrompida. Percebemos, deste modo, aqueles que se têm apresentado enquanto maiores desafios tanto no início do seu ingresso no sistema educativo, como na atualidade.

Em conformidade com a literatura existente, que nos diz que “(...) as crianças refugiadas enfrentam frequentemente barreiras linguísticas na escola” (Dryden-Peterson, 2015:1) a comunicação e a língua revelaram-se os maiores obstáculos para estas crianças, traduzindo-se na dificuldade de entenderem e de se fazerem entender para com os professores e colegas. Quando analisadas a um nível profundo, as barreiras linguísticas foram apresentadas no discurso destes estudantes nas várias dimensões de análise. Não só representaram um entrave à comunicação com os professores e pares- que consequentemente conflitaram com a aprendizagem da língua portuguesa- como também deram origem a situações de discriminação em contexto escolar. Ainda assim, foi interessante compreender que quando questionados sobre o que se constitui enquanto facilitador na sua integração, as respostas denotaram-se um tanto contraditórias, tendo-se confluído no modo de ensino e na aprendizagem da língua.

No que respeita às diferenças entre sistemas educativos, os alunos apontaram essencialmente diferenças a nível estrutural, mencionando a maior oferta de espaços de lazer e maior quantidade de edifícios escolares no seu país de acolhimento. Para além disto, o sistema educativo ucraniano, é apresentado pela sua disciplina, evidenciando-se não só pelo comportamento dos alunos, como pela estrutura curricular mais complexa. Ao mesmo tempo, os alunos mencionam a organização e conforto das salas de aula como um ponto a favor das escolas ucranianas. Por outro lado, e ao contrário do sistema educativo português, os alunos referem não existir um controlo de segurança tão rigoroso.

O modo como se apresentam as interações entre professor e aluno, bem como com outros funcionários da escola, foi também objeto de análise nesta dimensão. Recuperando o contributo de Cerna (2019), os professores, assim como a comunidade escolar tem um papel fundamental “(...) no fortalecimento dos sentimentos de ligação às escolas, criando ambientes encorajadores e inclusivos na sala de aula (...)” (p.42). De acordo com os entrevistados, esta relação tem-se revelado genericamente bastante positiva, reconhecendo algumas estratégias que auxiliaram o seu processo de integração, destacando-se a permissão para a utilização de aparelhos digitais em sala de aula para fins de tradução, a criação de ambientes de apoio à cultura de origem, e a tentativa de os integrar em turmas com pares ucranianos.

Na mesma linha, a dimensão que tentou aferir a relação com a escola, mostrou-nos que todos os alunos mantêm presentes aspirações escolares e profissionais. Todos os alunos consideram que estudar é importante, sendo que esta importância, de acordo com metade dos entrevistados, é atribuída por

motivos de aquisição de conhecimentos para realização pessoal. A outra metade, atribui esta importância à necessidade de aquisição de emprego. Mais de metade dos entrevistados revelaram interesse em prosseguir estudos superiores, após conclusão do ensino obrigatório.

O sentimento de segurança na escola, parece estar também presente no dia a dia destes alunos, sendo que nove assumem sentirem-se seguros no contexto escolar. Ainda assim, dois dos entrevistados revelam já terem sido confrontados com situações de assédio e conflito com pares mais velhos.

No que diz respeito à relação com os pares, destacamos a importância que as redes de sociabilidades assumiram na integração destas crianças e jovens. Em todas as dimensões, a relação com os pares, sejam colegas ucranianos ou portugueses, foi identificada enquanto elemento facilitador, não só através das interações em momentos de lazer, como na superação de barreiras em tarefas no domínio escolar, e partilha de experiências culturais.

Apesar disto, destacamos um dos obstáculos que a literatura nos apresenta, em matéria de integração de crianças refugiadas nos sistemas educativos, e que foi identificado neste estudo- a exposição a situações de discriminação e estereótipos. Percebemos que oito dos entrevistados assumiram já ter vivenciado situações de discriminação em contexto escolar. Estas situações foram impulsionadas não só pelas barreiras linguísticas destes alunos (UNHCR,2023), como também em função da sua origem.

A última dimensão tentou aferir de que modo é que a manutenção da ligação à cultura de origem se apresenta enquanto elemento importante na integração destas crianças no sistema educativo português. O Centro Cultural Arco-Íris representa uma ponte fundamental no contacto que estes alunos mantêm com os hábitos, costumes e tradições da Ucrânia. De acordo com os entrevistados, este afigura-se figurativamente como uma segunda casa, sendo que lá podem relacionar-se com pares ucranianos, valorizando a sua língua e cultura.

Em suma, podemos concluir que todas as necessidades educativas destes alunos estão a ser, de um modo geral, correspondidas, considerando-se assim que as crianças e jovens refugiados ucranianos estão a ter uma integração bem-sucedida no sistema educativo português. Para este resultado, a comunidade escolar teve um papel fundamental, sublinhando-se novamente a importância das relações para o seu bem-estar. Ainda assim, é importante destacar que, apesar dos aspetos positivos mencionados, existem, no entanto, alguns elementos que devem ter uma especial atenção, nomeadamente a existência de experiências de situações discriminatórias no percurso escolar destes alunos.

Importa realçar que, tratando-se de um estudo qualitativo e com o tratamento de apenas 12 entrevistas, as conclusões acima mencionadas, podem variar em diversos contextos, a iniciar pelos desafios metodológicos apresentados. O facto de nem os entrevistados nem a entrevistadora dominarem a língua de origem um do outro, condiciona desde logo a comunicação dos acontecimentos e posterior análise. Por outro lado, estamos cientes que a falta de alguns indicadores, tais como o nível de escolaridade dos pais, ou a sua situação profissional, pode condicionar a análise de dimensões como as aspirações escolares e profissionais.

Ainda assim, acreditamos que a realização deste estudo possa contribuir para dar algumas pistas de pesquisa no domínio da integração destas crianças e jovens no sistema educativo português – Estarão as políticas elaboradas, a ser devidamente aplicadas? Que perceções têm os professores e a comunidade educativa sobre os desafios de integração destas crianças e jovens? Que estratégias têm sido implementadas pelas escolas para fazer face à sua integração?

Fontes de Informação

- Assembleia Geral das Nações Unidas (1951). *Convenção relativa ao estatuto dos refugiados*. Nova Iorque.
- Direção-Geral da Educação (2022). *Orientações para o acolhimento, a integração e a inclusão de crianças e jovens ucranianos*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação (2022, 16 de março). *Ofício-Circular nº 10976/2022-DGE/DSDC/ECE: Ucrânia - Acolhimento e integração de crianças e jovens nas escolas portuguesas (ano letivo 2022/23)*.
- Direção-Geral da Educação. (2020, 12 de agosto). *Ofício-Circular S-DGE/2020/2040-DSDC-DEPEB/ANQEP SAI-GER 460/2020: Medidas educativas de integração de crianças e jovens refugiados no sistema educativo*.
- Iscte-IUL (2016). *Despacho nº 86/2016 do Reitor do ISCTE-IUL*.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos (Edição revista)*. Comité português para a UNICEF.

Referências Bibliográficas

- Ager, A. e Strang, A. (2008). "Understanding Integration: A Conceptual Framework". *Journal of Refugee Studies*, 21 (2), 166–191.
- Arun, S., Bailey, G. e Szymczyk (2021) "Child Migrants "Integration": What do we know so far?" in Sedmak, M., Hernández-Hernández, F., Sancho, J. M., & Gornik, B. (2021). *Migrant Children's Integration and Education in Europe: Approaches, Methodologies and Policies*. Octaedro.
- Archer, M. (1996) "Social Integration and System Integration: Developing the distinction", *Sociology*, 30, 679-699.
- Aron, R. (2015) *As Etapas do Pensamento Sociológico*, Alfragide, Publicações Dom Quixote.
- Bunar, N. (2019) "Migration and Education", in Bunar, N. (2019) *Promoting effective integration of migrants and refugees in education*, 2nd Edition, European Trade Union Committee for Education, Brussels.
- Bryman, A. (2012) *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Cerna, L. (2019). "Refugee education: Integration models and practices in OECD countries". *OECD Education Working Papers*, n.º 203 OECD Publishing, Paris.
- Durkheim, É. (2009) *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70.
- Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. British Columbia Teachers' Federation.
- Droessler, T., Ballestri, C. Foertsch, L., Scollan, A., e Rohr, M. (2024) "Narratives and practices on agency and participation of migrant children in early childhood education" in Baraldi, C. (ed.) (2024) *Exploring the narratives and agency of children with migrant backgrounds within schools. Researching Hybrid Integration*. Routledge, New York.
- Giddens, A. (2001), *Sociologia*, 6ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Góis, P. & Marques, J.C. (2010) "Novos Fluxos de Imigração em Portugal: o novo posicionamento de Portugal no sistema migratório Europeu", in Baganha, M.J., Marques, J.C., Góis, P. (orgs.) (2010) *Imigração ucraniana em Portugal e no sul da Europa. A emergência de uma ou várias comunidades?*, Observatório da Imigração, ACIDI, Lisboa.
- Guedes, E. R., Rodrigues, L.P. (2023) "A abordagem morfogenética de Margaret Archer: uma apresentação crítica", *Simbiótica Revista Eletrônica*, 10(2), 246-273.
- Guo, Y., Maitra, S., & Guo, S. (2019). "I belong to nowhere": Syrian refugee children's perspectives on school integration. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1), 89-105.
- Haas, H., Castles, S., Miller, M. (2020) *The Age of Migration. International Population in the Modern World*, 6th edition, London, Red Globe Press.
- Hart, J. (2014). "Children and Forced Migration", em Fiddian-Qasmiyeh, E., Loescher, G., Long, K. e Sigona, N. (Eds.) (2014), *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies*. Oxford University Press.

- Hynie, M. (2018) "Refugee Integration: Research and Policy", *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 24(3), 265.
- Jalušič, V., & Bajt, V. (2022). Whose children? The EU and Member States' integration policies in education. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 22(2), 165–179.
- Luhmann, N. (1982) *The Differentiation of Society*, Nova Iorque, Columbia University Press.
- Markov, I. (2016) "Contemporary Ukrainian migration to EU countries: Trends and challenges" *The EU'S Eastern Neighbourhood, Migration, borders and regional stability*, Routledge, 247-256, London and New York.
- Mateus, S. (2019) "Antes de nos conhecerem, às vezes, tratam-nos mal"—percepções sobre discriminação e diversidade étnica em contexto escolar. *Medi@ções*, 7(2), 123-135.
- OECD (2019) "Adress the unique needs of refugee students" in OECD (2019) *The Road to Integration, Education on Migration*, OECD Reviews of Migrat Education.
- OECD (2023) "Ensuring continued learning for Ukrainian refugees", in OECD (2023) *Education at a Glance*.
- Oliveira, C.R. (2023) "Requerentes e Beneficiários de Proteção Internacional em Portugal, Relatório Estatístico do Asilo 2023" , *Coleção Imigração em Números*, Observatório das Migrações, ACM, Lisboa.
- Pires, R.P. (2003) *Migrações e Integração*, Oeiras, Celta Editora.
- Pires, R.P. (2003). Processos de integração na imigração. In Graça Índias Cordeiro, Luís Vicente Baptista et António Firmino da Costa (Ed.), *Etnografias urbanas*. (pp. 63-76). Lisboa: Etnográfica Press.
- Pires, R.P. (2012) "O problema da integração", *Sociologia*, Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade do Porto, (24), 55-87.
- Pires, R.P. (2012) "O problema da ordem", *Sociologia, Problemas e Práticas* (69), 31-45.
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L., & Santos, R. (1992) *Manual de investigação em ciências sociais*.
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015). "The educational and mental health needs of Syrian refugee children." *Washington, DC: Migration Policy Institute*.
- UNHCR (2023) "Unlocking Potencial: The right to Education and Oportunity", UNHCR Education.
- UNHCR (2023) *Education on Hold: Adressing barriers to learning among refugee children and youth from Ukraine challenges and recomendations*, Education Policy Brief
- UNHCR (2024) *Global Trends. Forced Displacement in 2023*, Copenhagen. United Nations High Commissioner for Refugees.

Anexos

Anexo A- Guião de entrevista (Crianças e Jovens Refugiados Ucrrianos)

Guião de Entrevista- Crianças e Jovens Refugiados Ucrrianos

Quebra-Gelo

- Pode variar de acordo com o contexto em que vai decorrer a entrevista (depois de almoço, depois do intervalo...).

2. Experiência em Portugal

- 2.1 Há quanto tempo estás em Portugal? Como tem sido para ti estar aqui?
- 2.2 O que gostas mais?
- 2.3 O que gostas menos?
- 2.4 O que já conheceste?

3. Adaptação ao sistema educativo português

- 3.1 Há quanto tempo estudas na tua escola portuguesa? Podes descrever-me como é? (O funcionamento, as disciplinas...)
 - 3.1.1 O que é que gostas mais? E menos?
 - 3.1.2 Lembras-te da tua escola da Ucrânia? Era muito diferente? O que era melhor lá? E pior?
 - 3.1.3 Que disciplinas tinhas lá que não tens aqui?
- 3.2 O que é que tem sido mais fácil para ti na escola portuguesa? E o mais difícil?
- 3.3 Como são os teus professores? Dás-te bem com eles? Como é que te ajudaram quando chegaste? E como te ajudam agora?
- 3.4 E os outros trabalhadores da escola? Como é a tua relação com eles? Como te ajudaram quando chegaste? E agora?
- 3.5 Há mais alguma pessoa na escola que seja importante para ti? Porquê?

4. Barreiras Linguísticas

- 4.1 Como foi para ti aprender o português? Se foi difícil, porquê?
- 4.2 Tens aulas de português? Achas que te tem ajudado?
 - 4.2.1 Durante as aulas, falas em português? Com quem?
 - 4.2.2 Percebes tudo o que te dizem?
 - 4.2.3 O que é que fazes quando não percebes? E como te sentes?

5. Relação com os pares, Discriminação e Estereótipos

- 5.1 Como são as horas de intervalo entre as aulas? O que costumavas fazer? Com quem?
- 5.2 Já tens amigos portugueses? Foi fácil fazer amigos portugueses? Porquê?
- 5.3 Eles ajudam-te? Quando? E porquê?
- 5.4 Alguma vez sentiste que não se aproximavam de ti ou não mostravam interesse em conhecer-te por falares uma língua diferente?

6. Relação com a escola

- 6.1 Quando não percebes a matéria da escola, a quem pedes ajuda?
- 6.2 Achas que estudar é importante? Porquê?
- 6.3 Gostavas de continuar a estudar? O quê?
- 6.4 Sentes-te seguro na escola?

7. Relação com a cultura do país de origem

7.1 Como são as tuas aulas ao sábado?

7.2 O que gostas mais? E o que gostas menos?

7.3 Falar ucraniano é importante para ti? Ter colegas ucranianos é importante para ti? Ter um professor que fale a tua língua é importante para ti? Porquê?

8. Recomendações pessoais

8.1 Se tivesses esse poder, o que é que mudavas na tua vida? E na tua escola? E no mundo?

Anexo B- Guião de entrevista (Diretora do Centro Cultural Arco Íris)

Guião de Entrevista- Diretora Centro Cultural Arco Íris

1. O Centro Cultural Arco Íris

2.1 Fale-me um pouco sobre o Centro Cultural. Como surgiu? Como funciona? Quais os objetivos? Quem está inscrito?

3. Acolhimento de crianças e jovens refugiados ucranianos no Centro Cultural

3.1 Alguma vez tinham recebido refugiados?

3.2 Como foi o acolhimento das crianças e jovens refugiados no vosso centro? Quais foram as maiores dificuldades? Como geriram esses desafios?

4. Relação com o sistema educativo português

4.1 Tem conhecimento das medidas que o Ministério da Educação de Portugal promulgou para promover a integração destas crianças nas escolas? Considera suficiente? O que mudava?

4.2 Como é a relação entre o Centro Cultural e as escolas portuguesas onde os alunos estão matriculados? Partilham experiências e necessidades?

4.3 Quais considera terem sido/serem as maiores barreiras/obstáculos na integração das crianças refugiadas no sistema educativo português?

5. Relação com a cultura do país de origem

5.1 De que forma o Centro Cultural permite a manutenção da cultura de origem destas crianças? Que tipo de tradições mantêm?

5.1.1 Considera isso importante para a sua integração em Portugal e no sistema educativo português? Porquê?

6. Relação das crianças e jovens refugiados ucranianas com a escola

6.1 Como perceciona a relação das crianças com a escola portuguesa? Com os colegas? E com os professores?

7. Recomendações Pessoais

7.1 Na sua opinião, as crianças e jovens refugiados ucranianos estão a ter uma integração bem sucedida no sistema educativo português? Se não, o que mudaria?

Anexo C- Termo de Consentimento Informado (Tutores legais das crianças e jovens refugiados ucranianos)

Termo de Consentimento Informado

O presente estudo, surge no âmbito de um projeto final do Mestrado em Educação e Sociedade, a decorrer no Iscte-Instituto Universitário de Lisboa, com o objetivo de compreender as experiências de integração de crianças e jovens refugiados ucranianos no sistema educativo português.

A participação do seu educando- que será muito valorizada e irá contribuir para o conhecimento neste domínio da ciência- consiste em responder a uma entrevista.

O Iscte é o responsável pelo tratamento dos dados pessoais, recolhidos e tratados exclusivamente para as finalidades do estudo, tendo como base legal o seu consentimento (art. 6º, nº1, alínea a) e art. 9º, nº2, alínea a) do Regulamento Geral de Proteção de Dados).

O estudo será realizado pela estudante Rita Ruivo (Rita_Ruivo@iscte-iul.pt) e orientado pela Professora Doutora Sandra Mateus, que poderá contactar caso pretenda esclarecer uma dúvida, partilhar algum comentário ou exercer os seus direitos relativos ao tratamento dos dados pessoais do seu educando.

Os seus dados serão conservados durante a análise dos dados recolhidos no presente estudo, após o qual serão destruídos ou anonimizados, garantindo-se o seu anonimato nos resultados do estudo, apenas divulgados para efeitos estatísticos, de ensino, comunicação em encontros ou publicações científicas. Não existem riscos significativos expectáveis associados à participação do/a seu/sua educando/a.

Os seus dados serão conservados durante a análise dos dados recolhidos no presente estudo, após o qual serão destruídos ou anonimizados, garantindo-se o seu anonimato nos resultados do estudo, apenas divulgados para efeitos estatísticos, de ensino, comunicação em encontros ou publicações científicas. Não existem riscos significativos expectáveis associados à participação do/a seu/sua educando/a.

Fui informado/a que a entrevista é gravada e que os registos dos áudios de gravação serão mantidos sob forma anónima e em ambiente de privacidade, sem registos que permitam a identificação do/a entrevistado/a e com acesso restrito a terceiros.

Eu, _____, aceito que o/a meu/minha educando/a participe enquanto entrevistado/a no estudo sobre "*As experiências de integração de crianças e jovens refugiados ucranianos no sistema educativo português*", integrado na conclusão do Grau de Mestre em Educação e Sociedade pelo Iscte-Instituto Universitário de Lisboa.

Nome do responsável pelo menor: _____

Data: ____/____/____

Assinatura

Форма інформованої згоди

Це дослідження є частиною випускного проекту магістерської програми "Освіта та суспільство", що виконується в Iscte-Instituto Universitário de Lisboa з метою вивчення досвіду інтеграції українських дітей та молоді з числа біженців у португальську систему освіти.

Участь вашої дитини - яка буде високо оцінена і сприятиме поглибленню знань у цій галузі науки - полягає у відповіді на запитання інтерв'ю.

Iscte несе відповідальність за обробку персональних даних, які збираються і обробляються виключно для цілей дослідження, на законній підставі вашої згоди (ст. 6, ч. 1, п. а) і ст. 9, ч. 2, п. а) Загального регламенту про захист даних).

Дослідження проводитиметься студенткою Рітою Руйво (Rita_Ruivo@iscte-iul.pt) під керівництвом професора Сандри Матеус, до якої ви можете звернутися, якщо ви хочете прояснити будь-які сумніви, поділитися коментарями або скористатися своїми правами щодо обробки персональних даних вашої дитини.

Ваші дані будуть зберігатися протягом усього періоду аналізу даних, зібраних у цьому дослідженні, після чого вони будуть знищені або анонімізовані, що гарантує вашу анонімність у результатах дослідження, розголошуватимуться лише для статистичних цілей, викладання, спілкування на зустрічах або наукових публікацій. Участь вашої дитини в дослідженні не пов'язана зі значними ризиками.

Я поінформований про те, що інтерв'ю буде записано і що аудіозаписи будуть зберігатися анонімно і в приватному середовищі, без записів, які дозволяють ідентифікувати респондента, і з обмеженим доступом для третіх осіб.

Я, _____, даю згоду на участь моєї дитини в якості респондента в дослідженні на тему "Досвід інтеграції українських дітей та молоді з числа біженців у португальській системі освіти", в рамках завершення магістерської програми "Освіта та суспільство" в Iscte-Instituto Universitário de Lisboa.

Ім'я особи, відповідальної за дитину: _____

Дата: ____/____/____

Підпис _____

Anexo D- Termo de Consentimento Informado (Tutores legais das alunas que auxiliaram a tradução)

Termo de Consentimento Informado

O presente estudo, surge no âmbito de um projeto final do Mestrado em Educação e Sociedade, a decorrer no Iscte-Instituto Universitário de Lisboa, com o objetivo de compreender as experiências de integração de crianças e jovens refugiados ucranianos no sistema educativo português.

A participação do seu educando consiste em ajudar na tradução presencial de algumas entrevistas realizadas a alunos refugiados ucranianos.

O Iscte é o responsável pelo tratamento dos dados pessoais, recolhidos e tratados exclusivamente para as finalidades do estudo, tendo como base legal o seu consentimento (art. 6º, nº1, alínea a) e art. 9º, nº2, alínea a) do Regulamento Geral de Proteção de Dados).

O estudo será realizado pela estudante Rita Ruivo (Rita_Ruivo@iscte-iul.pt) e orientado pela Professora Doutora Sandra Mateus, que poderá contactar caso pretenda esclarecer uma dúvida, partilhar algum comentário ou exercer os seus direitos relativos ao tratamento dos dados pessoais do seu educando.

Os seus dados serão conservados durante a análise dos dados recolhidos no presente estudo, após o qual serão destruídos ou anonimizados, garantindo-se o seu anonimato nos resultados do estudo, apenas divulgados para efeitos estatísticos, de ensino, comunicação em encontros ou publicações científicas. Não existem riscos significativos expectáveis associados à participação do/a seu/sua educando/a.

Os seus dados serão conservados durante a análise dos dados recolhidos no presente estudo, após o qual serão destruídos ou anonimizados, garantindo-se o seu anonimato nos resultados do estudo, apenas divulgados para efeitos estatísticos, de ensino, comunicação em encontros ou publicações científicas. Não existem riscos significativos expectáveis associados à participação do/a seu/sua educando/a.

Fui informado/a que a entrevista é gravada e que os registos dos áudios de gravação serão mantidos sob forma anónima e em ambiente de privacidade, sem registos que permitam a identificação do/a meu/minha educando/a e com acesso restrito a terceiros.

Eu, _____, aceito que o/a meu/minha educando/a ajude na tradução presencial de entrevistas realizadas no âmbito do estudo sobre *As experiências de integração de crianças e jovens refugiados ucranianos no sistema educativo português*, integrado na conclusão do Grau de Mestre em Educação e Sociedade pelo Iscte-Instituto Universitário de Lisboa.

Nome do responsável pelo menor: _____

Data: ____/____/____

Assinatura

Форма інформованої згоди

Це дослідження є частиною випускного проекту магістерської програми «Освіта і суспільство», що виконується в Iscte-Instituto Universitário de Lisboa з метою вивчення досвіду інтеграції українських дітей-біженців у португальську систему освіти.

Участь вашої дитини полягає в особистому перекладі деяких інтерв'ю, проведених з українськими учнями-біженцями.

Iscte несе відповідальність за обробку персональних даних, які збираються та обробляються виключно для цілей дослідження, на законній підставі вашої згоди (ст. 6, ч. 1, п. а) та ст. 9, ч. 2, п. а) Загального регламенту про захист даних).

Дослідження проводитиметься студенткою Рітою Руйво (Rita_Ruivo@iscte-iul.pt) під керівництвом професора Сандри Матеус, до якої ви можете звернутися, якщо ви хочете прояснити будь-які сумніви, поділитися коментарями або скористатися своїми правами щодо обробки персональних даних вашої дитини.

Ваші дані будуть зберігатися протягом усього періоду аналізу даних, зібраних у цьому дослідженні, після чого вони будуть знищені або анонімізовані, що гарантує вашу анонімність у результатах дослідження, розголошуватимуться лише для статистичних цілей, викладання, спілкування на зустрічах або наукових публікацій. Участь вашої дитини в дослідженні не несе жодних значних очікуваних ризиків.

Я поінформований про те, що інтерв'ю буде записано і що аудіозаписи будуть зберігатися анонімно і в приватному середовищі, без записів, що дозволяють ідентифікувати мою дитину, і з обмеженим доступом для третіх осіб.

Я, _____, даю згоду на те, щоб моя дитина допомагала перекладати інтерв'ю, які проводяться в рамках дослідження «Інтеграційний досвід українських дітей-біженців у португальській системі освіти», в рамках завершення магістерської програми «Освіта та суспільство» в Iscte-Instituto Universitário de Lisboa.

Ім'я особи, відповідальної за дитину: _____

Дата: ____/____/____

Підпис
