



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

A inclusão de crianças refugiadas no sistema educativo português: uma análise de políticas e práticas

Maria Amaral de Freitas dos Santos e Sousa

Mestrado em Ação Humanitária

Orientadora:

Doutora Sofia Gaspar, Investigadora Integrada,
CIES-Iscte – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia

Setembro, 2025

iscte

SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

iscte

BUSINESS
SCHOOL

Departamento de Sociologia

**A inclusão de crianças refugiadas no sistema educativo
português: uma análise de políticas e práticas**

Maria Amaral de Freitas dos Santos e Sousa

Mestrado em Ação Humanitária

Orientadora:

Doutora Sofia Gaspar, Investigadora Integrada,
CIES-Iscte – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia

Setembro, 2025

Agradecimentos

Esta dissertação é o reflexo não apenas do meu esforço, mas também da generosidade, apoio e presença de todos os que caminharam comigo neste percurso.

Um especial agradecimento à minha orientadora, a Professora Sofia Gaspar, que desde o primeiro dia acreditou em mim, apoiou-me e motivou-me para realizar este trabalho. Sem o seu grande contributo e paciência, não teria tido um percurso tão leve ao escrever esta dissertação.

Agradeço a todos os participantes nas entrevistas realizadas, pela generosidade em partilhar o seu tempo, experiências e perspetivas, que foram essenciais para a concretização desta investigação.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional ao longo de toda a minha vida académica e pessoal, pelo incentivo constante e por acreditarem em mim mesma quando eu duvidava. Este trabalho também é vosso.

À tia Sónia, ao meu irmão Manuel e à minha cunhada Madalena pelo carinho e entusiasmo constantes.

Ao Afonso, Bárbara e Leandro, que estão comigo diariamente e que me levantam quando preciso, e à Catarina, por me mostrar o que é força e resiliência, deixo o meu profundo agradecimento.

Dedico também um pensamento especial aos que já partiram, mas que continuam a viver na minha memória e coração.

Resumo

A crescente presença de crianças e jovens refugiados em Portugal tem colocado desafios ao sistema educativo, exigindo respostas que articulem proteção e inclusão social. A presente dissertação tem como principal objetivo analisar as políticas educativas e a sua implementação no acompanhamento e inclusão destas crianças em escolas portuguesas.

Utilizando uma metodologia qualitativa, a investigação conciliou uma análise documental, através de legislação, regulamentos e programas nacionais de acolhimento, com entrevistas semiestruturadas a profissionais que trabalham diretamente com estas crianças e jovens, nomeadamente docentes, assistentes sociais, técnicos de acolhimento e coordenadores institucionais. Os resultados obtidos demonstram que, apesar de existir um enquadramento legal que garante o acesso à educação, persistem desafios estruturais e práticos através da escassez de recursos humanos, insuficiência de formações específicas para professores de Português Língua Não Materna, dificuldades associadas à adaptação curricular e barreiras linguísticas significativas. Quer nos programas educativos, quer nas exigências dos exames nacionais foram identificadas incongruências, criando situações de desigualdade para os alunos refugiados e migrantes.

Por outro lado, apesar destas fragilidades, os dados obtidos nas entrevistas revelaram práticas pedagógicas inovadoras e estratégias locais de inclusão, que contam tanto com o apoio de escolas como de organizações não governamentais. Estas práticas demonstram o potencial da educação enquanto instrumento humanitário, não apenas na promoção da aprendizagem, como na proteção, dignidade e integração social de crianças refugiadas.

Constata-se que a eficácia da resposta educativa em Portugal depende de uma maior articulação entre políticas públicas, programas de acolhimento e práticas pedagógicas, de maneira a transformar a escola num espaço verdadeiramente inclusivo.

Palavras-chave: educação; inclusão; crianças refugiadas; políticas educativas

Abstract

The presence of refugee children and young people in Portugal has posed significant challenges for the education system, requiring responses that combine protection and social inclusion. The main objective of this dissertation is to analyze education policies and their implementation in the monitoring and inclusion of these children in Portuguese schools.

Using a qualitative methodology, the research combined a documentary analysis, based on legislation, regulations and national reception programs, with semi-structured interviews with professionals who work directly with these children and young people, namely teachers, social workers, reception technicians and institutional coordinators. The results obtained show that, despite the existence of a legal framework that guarantees access to education, structural and practical challenges persist due to a shortage of human resources, insufficient specific training for teachers of Portuguese as a non-native language, difficulties associated with curriculum adaptation and significant language barriers. Inconsistencies were identified in both educational programs and national exam requirements, creating situations of inequality for refugee and migrant students.

However, the interviews revealed innovative teaching practices and local inclusion strategies, which are supported by both schools and non-governmental organizations. These practices demonstrate the potential of education as a humanitarian tool, not only in promoting learning, but also in protecting the dignity and social integration of refugee children.

The effectiveness of the educational response in Portugal depends on greater coordination between public policies, reception programs and teaching practices, to transform schools into truly inclusive spaces.

Keywords: education; inclusion; refugee children; educational policies

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Glossário de siglas	viii
Introdução	1
Capítulo 1: Contextualização histórica dos movimentos de refugiados	4
1.1. Refugiados em Portugal, no século XX	4
1.1.1. Os bóeres em Portugal	4
1.1.2. Refugiados de Leste	5
1.1.3. Refugiados espanhóis em Portugal	6
1.1.4. O Salazarismo e outros movimentos de refugiados	7
1.2. Os movimentos de refugiados no século XXI	8
1.3. Crianças e jovens refugiados e não acompanhados: o que sabemos	10
1.3.1. Crianças refugiadas em Portugal	12
1.3.2. Menores Não Acompanhados em Portugal	14
Capítulo 2: Enquadramento Legal	17
2.1. Portugal como país de acolhimento	17
2.2. Legislação portuguesa	18
2.3. O termo <i>refugiado</i> do ponto de vista jurídico	21
Capítulo 3: Educação em Ação Humanitária	24

3.1. Desafios estruturais e políticos na inclusão de crianças refugiadas	24
3.2. A educação como ferramenta humanitária na inclusão de crianças refugiadas	26
3.3. O papel do educador como ator humanitário	28
3.4. Estratégias e boas práticas na educação de imigrantes e refugiados	30
Capítulo 4: Metodologia	35
Capítulo 5: Análise e discussão dos resultados	39
5.1. Políticas educativas de refugiados: a perspectiva dos profissionais	39
5.2. Programas de acolhimento educativo e social	41
5.3. Práticas pedagógicas nas escolas selecionadas	45
5.3.1. Integração vs Inclusão	50
5.4. Lacunas e virtualidades das práticas pedagógicas	51
Conclusão e recomendações	56
Referências Bibliográficas	62
Legislação	69
Anexos	70

Glossário de siglas

ACM – Alto Comissariado para as Migrações

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

AIMA- Agência para a Integração, Migrações e Asilo

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.

CACR – Casa de Acolhimento para Crianças Refugiadas

CPR – Conselho Português para os Refugiados

DGE – Direção Geral de Educação

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

INEE - Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência

JRS – Serviço Jesuíta aos Refugiados

MECI – Ministério da Educação, Ciência e Inovação

MECU - Ministério da Educação e Ciência Ucrâniano

MNA – Menores Não Acompanhados

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OIM – Organização Internacional para as Migrações

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PLNM – Português Língua Não Materna

PNA – Plano Nacional das Artes

PVDE – Polícia de Vigilância e Defesa do Estado

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

UAMIE – Unidades de Apoio à Multiculturalidade e à Integração Escolar

UE- União Europeia

UNICEF - Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

Introdução

O contexto de migrações forçadas a que assistimos atualmente, tem assumido um papel de grande destaque nos últimos anos. O elevado número de pessoas deslocadas forçosamente coloca aos Estados e à comunidade internacional desafios complexos de integração e proteção. “*Migração forçada*”, como definido por de Haas, Castles e Miller (2020:7), refere-se às pessoas que são obrigadas a fugir das suas casas e a procurar refúgio noutra local. As razões para esta fuga podem incluir violência ou perseguição política e/ou étnica e catástrofes naturais, como furacões ou terremotos.

Portugal, nas últimas décadas, tem vindo a afirmar-se como um país de acolhimento. Embora em escala mais reduzida do que outros países europeus como a Alemanha e a Grécia, o território português tornou-se destino de diversas comunidades que procuram refúgio, segurança e novas oportunidades. Na perspetiva de Santinho e Rebelo (2024:435), Portugal tem procurado apresentar medidas progressistas relativamente à migração, mas tem sido alvo de críticas como um país onde o discurso político e a prática concreta não coincidem. Esta discrepância revela as dificuldades existentes entre os compromissos internacionais assumidos e a capacidade efetiva das instituições e da sociedade em garantir um acolhimento consistente e inclusivo.

As crianças e jovens refugiados são uma parte deste grupo de pessoas vulneráveis que é prejudicado no enquadramento das migrações forçadas. A sua chegada a Portugal constitui um desafio complexo para o sistema educativo. Neste sentido, a escola assume um papel central. Torna-se um espaço de sociabilização e de integração de crianças e jovens refugiados que, muitas vezes, são marcados por trajetórias de deslocamento traumático. A educação deve ser vista como uma ferramenta de integração e também como uma resposta humanitária estruturante, capaz de garantir dignidade e esperança. No entanto, a sua inclusão não é linear, uma vez que estas crianças e jovens refugiados enfrentam barreiras linguísticas, curriculares e emocionais, que requerem respostas ajustadas.

É a partir desta problemática que se insere a presente dissertação em Ação Humanitária, que procura analisar de que forma as políticas educativas portuguesas para crianças migrantes, os programas de acolhimento e as práticas pedagógicas se articulam para que as crianças e jovens refugiados sejam integrados no sistema educativo português. Assume-se que a educação não é apenas um direito fundamental, mas também um instrumento crucial da Ação Humanitária, capaz de promover dignidade, inclusão e proteção.

O direito à educação reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção sobre os Direitos da Criança, reafirmado no Objetivo de Desenvolvimento

Sustentável (ODS) 4 da Agenda 2030 das Nações Unidas, representa um pilar fundamental para a inclusão social e para o exercício pleno da cidadania. Na perspetiva de Dryden-Peterson (2016:474), a educação é importante não só para as oportunidades futuras das pessoas refugiadas, como também para a estabilidade dos Estados Nação que as acolhem, para o futuro das sociedades que hoje estão destruídas devido aos conflitos e para a segurança da economia e estratégia de uma ordem mundial interligada. “A educação também pode diminuir o impacto psicossocial das crises, criando estrutura e rotinas e proporcionando estabilidade e esperança para o futuro.” (INEE, 2024:11)

Esta investigação assenta na seguinte questão: de que forma é que o sistema educativo português garante a inclusão plena de crianças e jovens refugiados, articulando políticas, programas e práticas? Para responder a esta questão, definiu-se como objetivo central analisar as políticas educativas para crianças migrantes e a sua implementação para o acompanhamento e inclusão de crianças refugiadas em escolas portuguesas. Com este objetivo central, surgem quatro específicos: 1) analisar as políticas educativas para crianças migrantes existentes que afetam o acesso e a qualidade da educação para crianças refugiadas 2) Estudar programas de acolhimento educativo e social implementados pelo Estado português, como a Direção Geral da Educação (DGE), e organizações não governamentais, identificando os mecanismos de apoio e integração que estes promovem; 3) Identificar as práticas pedagógicas que têm sido implementadas nas escolas para apoiar a inclusão de estudantes refugiados; 4) Identificar as lacunas e potenciais virtualidades da implementação das políticas educativas, programas de acolhimento e práticas pedagógicas adotadas/desenvolvidas em instituições portuguesas.

Para atingir estes objetivos, a dissertação organiza-se em cinco capítulos, seguidos da conclusão e terminando com algumas recomendações. O capítulo 1 apresenta uma contextualização histórica da presença de refugiados nos séculos XX e XXI em Portugal. O segundo capítulo analisa o enquadramento legal português e internacional sobre a legislação em vigor relativa a refugiados. O capítulo 3 destaca a educação no campo da Ação Humanitária, sublinhando o papel dos educadores e estratégias que os podem auxiliar. O capítulo seguinte detalha a metodologia utilizada e o capítulo 5 analisa e discute os resultados das entrevistas realizadas, estando organizado em quatro temáticas, sendo elas as políticas educativas, os programas de acolhimento, as práticas pedagógicas e lacunas e virtualidades. Em seguida, insere-se a conclusão e, por fim, um capítulo final de recomendações que resultam da combinação entre os testemunhos dos entrevistados e a reflexão da autora.

Assim, esta investigação procura contribuir para o debate académico e social sobre a inclusão de crianças e jovens refugiados no sistema educativo português. Mais do que

apresentar factos, pretende salientar dificuldades e boas práticas, evidenciando as experiências de profissionais que trabalham diariamente para incluir verdadeiramente estas crianças na escola e na sociedade.

Capítulo 1: Contextualização histórica dos movimentos de refugiados

O estudo dos movimentos de refugiados em Portugal exige uma análise do enquadramento histórico que marcou a chegada e o acolhimento destas populações. No decorrer dos séculos XX e XXI, diferentes conjunturas políticas, sociais e internacionais condicionaram tanto a forma como Portugal se relacionou com pessoas que procuravam proteção, como os mecanismos institucionais que foram mobilizados na sua resposta.

O entendimento destas dinâmicas históricas é fundamental para compreender não só o papel de Portugal nos fluxos de refugiados, como também a maneira como o país construiu a sua identidade perante este contexto de mobilidade forçada.

1.1. Refugiados em Portugal, no século XX

No decorrer do século XX, Portugal demonstrou ser um país quer de trânsito quer de permanência para todas as pessoas que tinham fugido de conflitos armados ou perseguições (Faria, 2021:48). Será mencionado que a população portuguesa revelou maior solidariedade para com os grupos de refugiados que passaram pelo país, em comparação com o Governo português.

1.1.1. Os bóeres em Portugal

Veja-se o caso dos 1433 bóeres, sul-africanos descendentes de colonos holandeses (século XVII) e franceses que chegaram a Portugal em 1901 (Pinho, 2012:134). Escaparam da violenta guerra Anglo-Bóer (1899-1902) e estabeleceram-se, sobretudo, no litoral português, nomeadamente Caldas da Rainha, Abrantes, Alcobaça, Tomar e Peniche. O conflito entre britânicos e bóeres iniciou-se em 1814 aquando a chegada dos britânicos ao solo sul africano. Desde então que os desentendimentos entre ambos foram-se agravando até o escalar da guerra em 1899. Não se identificando com as normas britânicas, os bóeres partem até o Porto de Lourenço Marques (atual Maputo, Moçambique), antigo território colonial português, e é neste contexto que Portugal é envolvido na guerra. O envio de bóeres para Portugal foi uma opção política, visto que as autoridades portuguesas estavam a ser pressionadas pelas autoridades inglesas em África do Sul (Sousa et al., 2021:33).

A fortaleza de Peniche acolheu 389 homens refugiados que não tinham autorização para saírem de dentro da muralha. Este grupo de refugiados arranhou fundos para visitar outro grupo que estava nas Caldas da Rainha. Aí, estiveram mais de 300 bóeres. A Monarquia Portuguesa teve bastantes despesas com os bóeres. Muitos ficaram em casas ou quartos arrendados por si próprios, e não nos espaços que lhes tinham sido destinados pela Monarquia. (Faria e Henriques, 2024:43).

As crianças bóeres despertaram a solidariedade da população portuguesa. De acordo com Faria e Henriques (2024), nas Caldas da Rainha, um grupo de senhoras quis recolher fundos que ajudassem as crianças bóeres que viviam na pobreza, chegando a organizar um jantar de Natal para 100 crianças. Em maio de 1901, um grupo de portugueses entregou roupa à Cruz Vermelha Portuguesa para doar às crianças bóeres que estavam nas Caldas. Por outro lado, existia a necessidade de garantir o acesso ao ensino a estas crianças. Deste modo, foi criada uma escola exclusivamente para elas que, em 1902 contava com 172 alunos e 3 docentes holandeses. As crianças podiam aprender a língua portuguesa e canções populares.

A guerra Anglo-Bóer terminou em maio de 1902, com a assinatura do tratado de Vereeniging, no qual as repúblicas bóeres abdicaram da sua independência. Na madrugada de 19 de julho do mesmo ano, partiram de solo português cerca de 1000 refugiados bóeres, em direção à África do Sul (Faria e Henriques, 2024:60).

1.1.2. Refugiados de Leste

De acordo com Faria e Henriques (2024), após a Revolução Russa em 1917, os bolcheviques subiram ao poder liderados por Lenine (1870-1924), deflagrando uma guerra civil. No decorrer dos anos, estiveram frente a frente o exército vermelho (bolcheviques, liderados por Lenine) e o branco (mencheviques, mais conservadores, liberais e de correntes socialistas). O medo governava e grande parte da população saiu da Rússia, originando cerca de 800 mil refugiados (Faria e Henriques, 2024:88). Na mesma época, em abril de 1915, na Arménia houve perseguição, violência e assassinatos pelo Império Otomano da minoria cristã arménia residente no seu território. Em 1919, após a Primeira Guerra Mundial, existiam centenas de refugiados pela Europa.

Neste contexto de refugiados espalhados pela Europa com receio de retornarem aos seus países de origem, a Sociedade das Nações cria o Alto-Comissário para os Refugiados (1920) dirigido por Fridtjof Nansen. Uma das suas principais funções foi criar documentos que permitissem a livre circulação destas pessoas entre países europeus (passaporte Nansen). Importa clarificar que, de acordo com Fábio Alexandre Faria (2021:64), nem todos os

refugiados eram apátridas, porque não lhes tinha sido retirada a sua nacionalidade; da mesma forma que nem todos os apátridas eram refugiados. Estes refugiados russos e arménios não procuravam Portugal, visto que tinham outros países mais perto de si onde procuraram proteção, como a Turquia.

Em 1933 deu-se a 1ª Convenção sobre o Estatuto Internacional dos Refugiados, garantindo-lhes o acesso ao passaporte Nansen e, através dele, os mesmos direitos que usufruíam os cidadãos nacionais dos países de acolhimento. O Estado Português não procurava elaborar uma legislação específica para a proteção de refugiados, restringindo-se à emissão de bilhetes de identidade para grupos concretos, como russos e arménios, e à aplicação de recomendações relativas a documentos de identidade e de viagem (Pinho, 2012:135).

1.1.3. Refugiados espanhóis em Portugal

Os anos de 1931 a 1945, em Espanha, foram marcados pela implementação da Segunda República e, consequentemente, movimentos de refugiados. Num primeiro momento, entre 1931 e 1936, verificou-se a fuga de setores de direita que se opunham ao novo regime republicano. Com o início da Guerra Civil espanhola, chegaram a Portugal também aqueles que procuravam escapar à repressão franquista. Entre os refugiados, encontravam-se republicanos de orientação política de esquerda, defensores da República, mas também pessoas sem filiação ou interesse político, que apenas pretendiam fugir à violência e à guerra (Faria e Henriques, 2024:99). Em 1936, começam a chegar espanhóis ao Alentejo e à Beira e mais tarde ao Minho e Trás-os-Montes. Alguns chegam a Lisboa e ao litoral e outros vão para Elvas ou Barrancos. O ano de 1939 marcou o fim da guerra espanhola, mas foi um período assombrado pela Segunda Guerra Mundial. Ainda assim, vários refugiados espanhóis continuaram a fugir do clima repressivo de Franco.

A população portuguesa adotou uma política de solidariedade e acolhimento com os refugiados espanhóis. Contudo, o Governo de Salazar manteve-se distante e pouco preocupado, sobretudo no que dizia respeito aos refugiados republicanos (Faria e Henriques, 2024:100). De acordo com Sousa et al. (2021), a repressão desse grupo de refugiados levou a situações de captura por parte das autoridades portuguesas e ao seu envio para território controlado por autoridades nacionalistas em Espanha, o que resultou, em alguns casos, na sua morte.

Apesar da posição oficial de não intervenção do regime salazarista, em termos práticos, o Governo “apoiou” os nacionalistas espanhóis no sentido de impedir o contacto da

6

população portuguesa com refugiados vindos de Espanha. Neste sentido, de acordo com Pinho (2012), o Ministério dos Negócios Estrangeiros português procurou impedir a entrada de imigrantes e promover a de turistas, enquanto oscilava entre prestar ajuda humanitária aos refugiados e a vigiar e/ou reprimir os militantes políticos (que na perspetiva da autora, não eram menos refugiados do que aqueles oficialmente reconhecidos como tal).

1.1.4. O Salazarismo e outros movimentos de refugiados

O Governo português, durante o regime de Salazar, tentou impedir a entrada de outros refugiados que não apenas os espanhóis. Por exemplo, no caso da entrada de judeus nos anos 40, o Governo tinha receio que Portugal se tornasse um país de refúgio. Contudo, devido à pressão da comunidade internacional, conseguiu-se que alguns refugiados viessem para Portugal. Os que tinham conseguido visto de entrada noutro país foram encaminhados para Lisboa e os que não tinham, seriam encaminhados para zonas balneares e termas – Estoril, Caldas da Rainha, Figueira da Foz, Curia, Luso e Buçaco (Pinho, 2021:137). Ainda em 1940, a Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (PVDE) tornou-se responsável por gerir os pedidos de entrada de cidadãos judeus e não judeus, desde o momento da sua chegada até à sua partida. Já no ano seguinte, Salazar permitiu que organizações de ajuda internacionais e até agências judaicas operassem em Portugal, proibindo aos refugiados a criação de meios que garantissem a sua subsistência e que fomentassem uma estadia mais prolongada (Pinho, 2012:138).

Em setembro de 1941, na estação do Rossio foram recebidas 56 crianças francesas. Durante a Segunda Guerra, Portugal tentou manter um equilíbrio no acolhimento de refugiados. Devido à sua neutralidade durante a guerra, o nosso país tornou-se atrativo para refugiados. A chegada da comunidade judaica preocupava o regime salazarista.

Como analisado anteriormente, durante as décadas de 30 e 40, o Governo de Salazar apenas tolerava a presença de refugiados em Portugal, considerando-os como indesejáveis. Em contrapartida, a população portuguesa assumiu um papel mais ativo no auxílio aos refugiados (Faria e Henriques, 2024:141). Em 1940, Lisboa estava repleta de estrangeiros. De acordo com Faria e Henriques (2024), a capital recebeu milhares de refugiados em trânsito, judeus e não judeus, abastados ou com dificuldades económicas, por vezes por pouco tempo, só em trânsito para a América do Sul ou do Norte. Neste contexto, destaca-se a ação de Aristides de Sousa Mendes (1885-1954), cônsul português em Bordéus, que entre 16 e 23 de junho de 1940 desobedeceu às ordens de Salazar, guiando-se pela sua consciência. Apesar da “Circular 14”, que proibia a concessão de vistos a refugiados –

incluindo explicitamente Judeus, Russos e Apátridas -, Sousa Mendes emitiu milhares de autorizações de entrada em Portugal, destinadas tanto a indivíduos como a famílias, salvando cerca de 30.000 pessoas.¹

Em 1960, Portugal assinou e ratificou a Convenção de Genebra de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados. À década, Portugal era um país, sobretudo, de fluxos de refugiados quer fossem exilados políticos, opositores ao regime do Estado Novo e refugiados da Guerra Colonial. Nos anos seguintes, de acordo com Sousa e Costa (2018), entre 1974 e 1980 Portugal não tinha legislação sobre asilo, apesar de o artigo 22º da nova Constituição de 1976, reconhecer este direito². Os autores afirmam que: “ (...) entre 1975 e 1977, a maioria dos requerentes provinha de Espanha e da América do Sul, essencialmente do Brasil e do Chile. Dada a ausência de legislação nacional, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), que, entretanto, criou um gabinete no país, reconheceu o estatuto de refugiado ao abrigo do seu mandato” (Sousa e Costa, 2018:31).

1.2. Os movimentos de refugiados no século XXI

O ano de 2015 marcou o pico de movimentos de refugiados na Europa que, de acordo com Sousa e Costa (2018), atingiu perto de um milhão de pessoas. Este *boom* decorreu de conflitos e violência no Médio Oriente e Norte de África.

A guerra da Síria teve o seu começo em 2011 e provocou um dos maiores aumentos de refugiados que procuraram proteção na Europa, assim como conflitos no Afeganistão, Sudão do Sul, Venezuela e, mais recentemente, na Ucrânia. De acordo com de Haas (2024:69), a partir de 2015, as crises de refugiados começaram a ser muito mais alvo de atenção por parte da União Europeia do que antes e, desde então, outras crises tiveram o seu início: “(...) uma série de novas crises nas fronteiras ocorreu noutras partes do mundo – como o número crescente de pessoas que fogem da violência e da pobreza na América Central, usando o México como país de trânsito para entrarem nos EUA, e os movimentos em massa de refugiados que abandonam a Venezuela”. O conflito sírio, de acordo com de Haas (2024:73), provocou a deslocação interna de 6,2 milhões de sírios, enquanto 5,6 milhões procuraram refúgio nos países vizinhos.

De acordo com o Serviço Jesuíta aos Refugiados (JRS) português, devido ao regime autoritário e violento da Eritreia, desde meados do início do século XIX, o número de

¹ Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2024/08/1835641>

² Este artigo será abordado no capítulo 3.

refugiados tem aumentado: “O número de cidadãos eritreus a fugir do país de origem e a pedir asilo na Europa tem aumentado significativamente e só em 2015, 47025 eritreus requereram asilo em solo europeu, tornando a Eritreia uma das nacionalidades mais representadas entre os migrantes a chegar ao continente.” (JRS, 2016:1). A partir de 2015 houve um grande aumento de pedidos de asilo em Portugal e, a partir de 2016, o país começou a receber mais de 1000 por ano.

De acordo com o Conselho da União Europeia (UE), em 2015 e 2016 os pedidos de asilo na UE atingiram um pico³. Este resultou em 1 322 135 pedidos em 2015 e 1 248 325 pedidos em 2016. Até 2022, os pedidos de asilo na UE foram oscilando, tendo decrescido até 2018, aumentado em 2019 e em 2022.

Alguns dos movimentos de refugiados fizeram a rota dos Balcãs para tentarem chegar à Europa através da Turquia, seguindo pela Grécia, Sérvia e Hungria com destino à Alemanha e Suécia. Sousa e Costa (2018) indicam que 2015 foi um ano de crise que causou divisões dentro da União Europeia, uma vez que existia a dúvida sobre como lidar com o elevado número de chegadas. Países como a Alemanha, Suécia e França demonstraram-se dispostos a aceitar números elevados de pessoas, enquanto a Hungria, Polónia e República Checa resistiram às políticas de acolhimento. Devido à sua posição geográfica, até 2015 Portugal não foi um dos países mais procurados por estes movimentos de refugiados e requerentes de asilo (Sousa e Costa, 2018). Contudo, comprometeu-se a acolher como parte do esforço europeu para lidar com a crise. De acordo com Sousa et al. (2021), Portugal passou a integrar programas de recolocação e reinstalação de refugiados na União Europeia, como o Programa de Recolocação de Refugiados e o Programa Voluntário de Reinstalação, que tem como objetivo a transferência segura e voluntária de refugiados de países de primeiro asilo para países terceiros que têm disponibilidade em recebê-los.

Na perspetiva de de Haas (2024:74): “estas crises explicam o porquê de o número total de refugiados internacionais ter crescido até aos 21,3 milhões, no final de 2021, e 26,7 milhões, em 2022 (sobretudo por causa da guerra na Ucrânia)”. O autor defende que a maioria das pessoas que fogem dos conflitos nos seus países de origem vão para os países vizinhos, onde a cultura e a língua não são tão diferentes. O mesmo indica sobre as pessoas que fugiram ao conflito na Ucrânia mudaram-se: “(...) para regiões mais seguras dentro do seu próprio país ou para países vizinhos - sobretudo a Polónia” (de Haas, 2024:75).

³ Disponível em: <https://www.consilium.europa.eu/pt/infographics/asylum-applications-eu/#0>

Em 2023, Portugal recebeu mais de 2600 pedidos de asilo, de acordo com a Agência para a Integração, Migrações e Asilo (AIMA, 2024:22) Segundo o Conselho Português para os Refugiados (CPR), no primeiro trimestre de 2025 foram comunicados 450 pedidos de proteção internacional espontâneos ao CPR pela AIMA. Estes representam os pedidos formais realizados por pessoas que chegam a Portugal e demonstram o desejo de obterem asilo ou proteção internacional durante um certo período. O CPR é o representante do ACNUR em Portugal, que desempenha um importante papel no acolhimento de pessoas requerentes de asilo e refugiadas.

O conflito da Rússia na Ucrânia, desde o seu começo, já provocou a deslocação forçada de mais de 10 milhões de pessoas. Dentro deste número, cerca de 6,8 milhões são refugiados que procuram proteção internacional.⁴ Segundo o ACNUR Brasil (2024): "atualmente, há quase 6,8 milhões de refugiados da Ucrânia em todo o mundo, sendo que a maioria – 6,3 milhões – está em países da Europa. 63% da população refugiada são mulheres e meninas, e 33% são crianças."⁵ O Conselho da União Europeia: "(...) tem concedido segurança e abrigo a mais de 4 milhões de refugiados da Ucrânia com base na Diretiva de Proteção Temporária. A proteção temporária, que vigoraria até 4 de março de 2026, será agora prorrogada até 4 de março de 2027."⁶

1.3. Crianças e jovens refugiados e não acompanhados: o que sabemos

Falar de crianças refugiadas exige, antes de mais, um olhar atento para a forma como a legislação define o que é ser *criança*, já que para o termo de *criança refugiada* não existe uma definição específica. Nos termos da Convenção sobre os Direitos da Criança, refere-se a qualquer ser humano com idade inferior a 18 anos, exceto se a lei nacional previr a maioridade mais cedo. Neste contexto, a criança tem os mesmos direitos que um adulto refugiado ou requerente de asilo. Aliás, e tendo em conta que o objetivo do presente trabalho se foca na inclusão de crianças refugiadas no sistema educativo português, a Lei nº.27/2008, de 30 de junho estabelece as condições e procedimentos de concessão de asilo ou proteção subsidiária e os estatutos de requerente de asilo, de refugiado e de proteção subsidiária.

Na década de 1980, de acordo com Hedlund e Salmonsson (2020:3871), investigadores começaram a concluir que "crianças não acompanhadas" eram forçadas a saírem dos seus

⁴ Disponível em: <https://www.acnur.org/br/noticias/comunicados-imprensa/tres-atualizacoes-em-tres-anos-de-guerra-na-ucrania>

⁵ IDEM

⁶ Disponível em: <https://www.consilium.europa.eu/pt/press/press-releases/2025/06/13/eu-member-states-agree-to-extend-temporary-protection-for-refugees-from-ukraine/>

países de origem por motivos políticos, conflitos armados, violência e/ou abusos. No entanto, no século XXI, novos investigadores (OIM, 2018; Menjívar e Perreira, 2019), sugerem que estas crianças podem, também, sair dos seus países em procura de melhores condições de vida e com ambições para o seu futuro.

Moleiro e Roberto (2021:3) definem o conceito de Menores Não Acompanhados (MNA) de acordo com a caracterização legal da Convenção de Genebra sobre Refugiados de 1951 utilizada pela ONU: ‘Os menores refugiados são definidos como crianças com menos de 18 anos de idade que não estão sob os cuidados de um adulto que, por lei ou costume, seria responsável por fazê-lo, ou crianças que foram separadas de ambos os pais. (...) Foi determinado que o termo refugiado se aplica a qualquer pessoa que, «devido a um receio fundado de ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, pertença a um determinado grupo social ou opinião política, se encontra fora do país da sua nacionalidade e não pode ou, devido a esse receio, não quer recorrer à proteção desse país; ou que, não tendo nacionalidade e encontrando-se fora do país da sua antiga residência habitual em resultado de tais acontecimentos, não pode ou, devido a esse receio, não quer regressar a ele»’. As autoras defendem também que este estatuto garante às crianças refugiadas os mesmos direitos que as crianças nacionais possuem.

No contexto português, esta temática já tem sido objetivo de investigação em dissertações de mestrado, nomeadamente um estudo comparativo entre Portugal, Alemanha e França, desenvolvido a partir da perspetiva dos refugiados (Simão, 2021). Reconhecendo a importância dessas contribuições, o presente trabalho adota um objetivo distinto, ao dar voz aos educadores e profissionais, de forma a compreender em que medida estes percecionam e avaliam a implementação das políticas de educação em Portugal.

As crianças e jovens são uma parte dos grupos de refugiados que também sofrem com a migração forçada. O grupo de menores que migra desacompanhado exigem uma atenção especial e cuidados específicos. A definição de Menores Estrangeiros Não Acompanhados (MENA), de acordo com o Comité dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) refere-se a: “(...) crianças que foram separadas dos pais, familiares ou que não estão acompanhadas de um responsável ou tutor decretado por lei” (George, 2021:340).

No contexto da legislação de asilo e proteção internacional em Portugal, a Lei nº.27/2008, de 30 de junho, no Artigo 2º.n.º1, alínea m) indica que: “ «Menores não acompanhados» quaisquer pessoas nacionais de países terceiros ou apátridas com idade inferior a 18 anos que entrem em território nacional não acompanhadas por um adulto que, por força da lei ou do costume, se responsabilize por elas, enquanto não são efetivamente

tomadas a cargo por essa pessoa, ou que tenham sido abandonados após a entrada em território nacional”. Deste modo, a lei refere-se a menores que não têm nacionalidade portuguesa nem nacionalidade de outro Estado da União Europeia. Da mesma maneira, refere que são crianças e jovens que viajam sozinhos, sem pais nem tutores legais e mesmo que, mais tarde durante o seu acolhimento em Portugal, continuam a ser consideradas “não acompanhadas” até que essa responsabilidade seja formalmente assumida.

Em suma, a ausência de uma definição clara para *criança refugiada* obriga à combinação de duas categorias jurídicas: *criança* e *refugiado*. Este aspeto pode criar algumas ambiguidades na prática de acolhimento e proteção. No que diz respeito ao termo menor não acompanhado, este surge com uma definição mais consolidada em documentos nacionais e internacionais, agilizando a ação institucional, ainda que não refira o quão complexas são as situações vividas por estes jovens.

1.3.1. Crianças refugiadas em Portugal

Apesar dos adultos refugiados enfrentarem inúmeros desafios relacionados à sua condição, é importante reconhecer que as crianças também experienciam impactos profundos e muitas vezes específicos dessa realidade. Privadas de estabilidade, segurança e, em muitos casos, de acesso à educação, sofrem não apenas com a perda das suas casas e países de origem, mas também com problemas psicológicos associados à violência, perseguições e o facto de terem de se adaptar às novas realidades a que são forçadas a viver. Uma instituição que teve um papel fundamental no apoio e acolhimento destas crianças (1947-1958) foi a União da Caridade Portuguesa (atual Cáritas Portuguesa), fundada em 1945 por Fernanda Jardim (1912-1999). Apesar de o Governo de Salazar não aceitar os refugiados adultos, o contrário aconteceu com as crianças. Portugal desenvolveu uma ação de transporte e colocação temporária em famílias por todo o país, de crianças oriundas da Áustria, Alemanha, França e Hungria (Marujo e Raimundo, 2024:18). Este transporte de crianças já acontecia em países como a Suíça, Holanda, Grã-Bretanha, Bélgica e Suécia desde o final da Primeira Guerra.

Ana Regina Pinho (2012) refere que as crianças, órfãs, abandonadas ou de alguma forma incapacitadas sempre foram objeto de filantropia. Aponta, também, que já no século XIX, organizações religiosas e caritativas implementaram práticas filantrópicas de apoio infantil por toda a Europa, tendo por objetivo contrariar o aumento da pobreza e da mortalidade infantil que acompanharam os processos de modernização e industrialização das sociedades. No final da Segunda Guerra, de acordo com Pinho (2012), por toda a Europa crianças contraíam doenças resultantes da escassez económica, principalmente tuberculose e raquitismo. As crianças saudáveis pereciam em consequência da falta de leite e a maioria

sofria de desnutrição crónica. A partir de 1947, começaram a chegar crianças austríacas e de outras nacionalidades (alemãs provenientes das zonas de influência francesa e inglesa, francesas e húngaras) a Portugal. Entre 1947 e 1957, chegaram a território nacional 250 crianças alemãs provenientes das zonas de influência francesa e inglesa, 400 francesas e húngaras. Na visão de Faria e Henriques (2024), estas crianças procuravam fugir à devastação na qual a Áustria se encontrava no pós-segunda guerra, assim como um pouco por toda a Europa central e de leste. Foram acolhidas por famílias e instituições portuguesas. No caso das crianças húngaras, estas tiveram de fugir devido à revolução húngara ocorrida entre os meses de outubro e novembro de 1956.

A ação que a Cáritas Portuguesa teve no acolhimento de crianças refugiadas vindas da Áustria foi uma ação a nível europeu, o que significa que outras Cáritas fizeram o mesmo. De acordo com Pinho (2020), até 1958 foram transportadas mais de 36 000 crianças austríacas, no âmbito das ações promovidas pela Cáritas. No caso português, foram transportadas cerca de 5633 crianças (Pinho, 2020:268). Os transportes foram organizados pela Cáritas Austríaca em conjunto com a Cáritas Portuguesa, embora a responsabilidade fosse da última em procurar as famílias de acolhimento e a sua seleção, em território nacional, em articulação com as paróquias locais (Faria e Henriques, 2024:174). De uma forma geral, as famílias selecionadas pertenciam a uma elite próxima do regime. Os critérios de seleção tinham em conta a idade, indicadores de saúde, o nível socioeconómico da família e o número de filhos. As crianças que não eram selecionadas para nenhuma família, acabavam em instituições portuguesas.

Faria e Henriques (2024:175) discutem que a maioria das crianças austríacas que chegaram a Portugal tinham idades entre os 6 e os 11 anos, mas que crianças mais novas ou mais velhas também chegaram a solo português. Visto que eram estadias temporárias, estas duravam cerca de seis a doze meses. Segundo Pinho (2012:152), as viagens destas crianças realizaram-se através de três meios de transporte: numa primeira fase avião (vindas da Suíça, até onde tinham ido de comboio); numa segunda fase, e tendo em conta que o número de crianças a serem transportadas aumentou, comboio ou barco (iam até Génova, Itália e depois Lisboa) e por fim, após a reabertura da fronteira entre França e Espanha, apenas o comboio. A partir de 1949 e 1950, algumas crianças foram convidadas pelas famílias de acolhimento portuguesas a passar férias em Portugal. O que aconteceu a muitas crianças que retornaram ao seu país de origem foi o facto de não se habituarem de novo à sua língua ou às suas famílias, uma vez que estiveram muito tempo afastadas.

No caso das crianças refugiadas devido à revolução húngara de 1956, uma nova vaga de crianças chegava a Portugal. O regime de Salazar aproveitou a presença de refugiados

para enaltecer a posição portuguesa assim como a política nacional (Faria e Henriques, 2024:182). De referir que nenhuma criança foi impedida de entrar em Portugal, mas Salazar em 1957 salientou que não existia interesse em receber crianças húngaras, apenas o de ajudar a resolver caritativamente a sua situação, cabendo, por isso, à Cáritas restituir estas crianças às suas famílias e aos seus países de origem. As famílias que estavam dispostas a acolher crianças, de acordo com Faria e Henriques (2024:183), tinham de se comprometer com a Cáritas Portuguesa em levar a criança à missa todos os domingos; aceitar visitas periódicas de sacerdotes que falassem a língua da criança; avisar caso a criança adoecesse num prazo de um dia; entregar um relatório mensal sobre os hábitos da criança; não confiá-la a estranhos; incentivá-la a escrever à sua família biológica e tinham que se certificar que a criança estudava, mas que repousava também. Segundo os autores, o primeiro grupo de crianças húngaras a chegar foi composto por 51 rapazes e 10 raparigas, com idades entre os 10 e 15 anos. Faria e Henriques (2024:185) indicam, ainda, que entre dezembro de 1956 e janeiro de 1957, chegaram três grupos de crianças refugiadas húngaras, o que perfaz cerca de 170 crianças e jovens.

No período compreendido entre 1946 e 1958, a Cáritas Portuguesa ajudou um total de 28 978 crianças austríacas, alemãs, francesas, húngaras, romenas, russas, checoslovacas e portuguesas (Faria e Henriques, 2024:185).

1.3.2. Menores Não Acompanhados em Portugal

Em 2024, chegaram a Portugal 230 menores estrangeiros, sendo que 185 apresentaram-se à AIMA, fora do âmbito dos compromissos da União Europeia⁷. De acordo com o Conselho Português para os Refugiados (CPR, 2025), as origens com mais expressão dos requerentes de proteção internacional são: Afeganistão, Colômbia, Gâmbia, Senegal e Venezuela. Entre os refugiados reinstalados encontram-se MNA do Irão, Iraque, Síria, Eritreia e Sudão. O CPR, enquanto representante do ACNUR em Portugal, atua como Organização Não Governamental (ONG) dedicada ao acolhimento de pessoas refugiadas e requerentes de asilo.

No mesmo ano, a Casa Pia de Lisboa assumiu um papel de importante relevo no acolhimento de MNA, através de um protocolo entre a instituição, a Cruz Vermelha Portuguesa e o Instituto da Segurança Social. Este protocolo teve como objetivo criar uma

⁷ Disponível em: <https://sicnoticias.pt/pais/2025-01-29-video-em-2024-185-menores-estrangeiros-chegaram-sozinhos-a-portugal-20898d30>

Casa de Acolhimento de Emergência no Monte Estoril, Grande Lisboa, destinada a receber até 12 crianças e jovens não acompanhados⁸.

A Casa de Acolhimento para Crianças Refugiadas (CACR), é um dos espaços do CPR que se dedica ao acolhimento especializado de menores de 18 anos, no processo de asilo. A CACR oferece um ambiente seguro e adaptado às necessidades específicas dos MNA, promovendo a sua integração social e escolar. Em 2024, acolheu 28 crianças e jovens não acompanhados. A sua admissão é condicionada à apresentação de um pedido de proteção junto das autoridades portuguesas⁹.

Enquanto Estado Membro da UE, Portugal compromete-se com a proteção dos MNA, conforme estabelecido na Convenção sobre os Direitos da Criança e em diretivas europeias. A legislação nacional, sobretudo a Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, prevê medidas específicas à proteção de crianças e jovens em perigo, incluindo os MNA. O Plano de ação para as Migrações de 2024 destaca a importância de aumentar as capacidades das Unidades Residenciais especializadas para acolhimento de emergência de MNA, de forma a garantir respostas adequadas e dignas para todos os jovens que chegam a Portugal sem acompanhamento de um adulto. O próprio Estado Português, no mesmo ano, assumiu que é necessário: “desenvolver e executar o plano nacional para a implementação do Pacto para as Migrações e Asilo da União Europeia, atribuindo especial atenção à proteção de menores em situação de vulnerabilidade. A preparação e implementação do Pacto é uma obrigação jurídica do Estado Português, relativamente à qual o País se encontra com atrasos significativos que têm agora de ser recuperados” (Presidência do Conselho de Ministros, 2024:11). Este Pacto, que será mencionado mais adiante, é um conjunto de regras e medidas da UE destinado a gerir de forma mais eficiente e solidária os fluxos migratórios e os pedidos de asilo entre os Estados-Membros.

O Governo português tem implementado medidas para reforçar a capacidade de acolhimento e integração dos MNA, incluindo o aumento da oferta de ensino do Português Língua Não Materna (PLNM), disponibilizando materiais e orientações.

No caso em concreto da guerra na Ucrânia, a chegada de crianças e jovens a Portugal colocou novos desafios às estruturas de acolhimento e ao sistema educativo português. Embora nem todos fossem Menores Não Acompanhados, a sua situação de vulnerabilidade exigiu medidas rápidas de resposta. Neste sentido, a Direção Geral de Educação (DGE)

⁸ Disponível em: <https://www.cruzvermelha.pt/not%C3%ADcias/item/8243-assinatura-de-protocolo-entre-seguran%C3%A7a-social,-casa-pia-e-cruz-vermelha-para-cria%C3%A7%C3%A3o-de-casa-de-acolhimento.html>

⁹ Disponível em: <https://cpr.pt/casa-de-acolhimento-para-criancas-refugiadas-cacr/>

publicou um documento orientador para apoiar a integração de crianças e jovens ucranianos no sistema educativo português. Este documento define duas linhas de inclusão: a possibilidade de manterem uma resposta educativa online formal do Ministério da Educação e Ciência Ucrânio (MECU) ou, em alternativa, a integração direta no sistema educativo português (DGE, 2022:3). Para além de constituir um instrumento prático para as escolas, este conjunto de orientações reflete a forma como a política educativa portuguesa procura responder a uma situação de emergência humanitária.

Apesar dos avanços nas respostas institucionais, o acolhimento de MNA em Portugal enfrenta, ainda, desafios significativos. Como se observa na figura 1, o número de Menores Não Acompanhados em Portugal tem vindo a registar variações desde 2013, evidenciando a necessidade de respostas adaptadas à sua evolução. A necessidade de uma abordagem integrada que contemple não só o alojamento, como também o acesso à educação e outros serviços como a saúde, apoio psicológico e integração social, é fundamental para garantir o desenvolvimento pleno destas crianças e jovens.

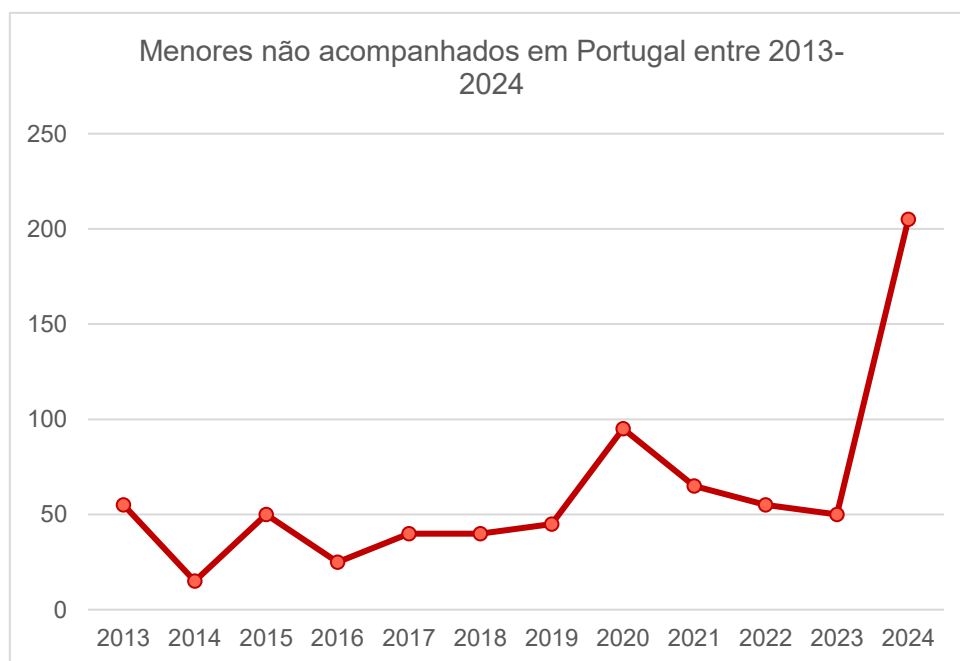


Figura 1- Menores Não Acompanhados em Portugal entre 2013 e 2024

Fonte: Eurostat – Asylum applicants considered to be unaccompanied minors

Capítulo 2: Enquadramento Legal

Compreender a integração de crianças e jovens refugiados em Portugal exige, antes de mais, um olhar atento ao enquadramento legal que sustenta as políticas e práticas nesta área. Para além de ser um conjunto de normas, a legislação apresenta os compromissos assumidos pelo Estado português a nível nacional e internacional. Neste capítulo, apresenta-se uma breve reflexão sobre Portugal como país de acolhimento e analisa-se, posteriormente, a legislação relevante e a definição jurídica do termo *refugiado*.

2.1. Portugal como país de acolhimento

O 25 de abril de 1974 marcou uma transformação profunda na política portuguesa, representando o fim de um regime autoritário e o início da democratização. Nesse contexto de mudança, diversos eventos contribuíram para moldar a nova postura do país em relação aos direitos humanos e às questões internacionais. Um marco significativo foi, como mencionado anteriormente, a implementação de um escritório do ACNUR em Portugal, sendo que em 1977 começou a desempenhar funções de apoio social aos refugiados (Sousa, et al., 2021). De acordo com os autores, foi instituído, logo após a revolução de abril, um regime formal de asilo em Portugal.

O número de concessões do estatuto de refugiado tem vindo a aumentar desde 1994. Ainda assim, de 1974 a 2017, os pedidos de asilo foram menores em Portugal quando comparado com outros países europeus. Desde 2015, conforme se verifica na figura 2, que Portugal tem desempenhado um papel fundamental no acolhimento de pessoas refugiadas. Mesmo em período de pandemia, o Governo português continuou a reunir esforços para o acolhimento deste grupo (Sousa et al., 2021).

Segundo Sousa et al. (2021), o processo de recolocação de refugiados em Portugal é uma prática recente no país, marcada pela transição de um modelo de acolhimento espontâneo para programas estruturados promovidos pela Comissão Europeia. Esta mudança levanta novos desafios e exige uma resposta coordenada entre os Estados-Membros no âmbito das políticas comuns de migração e asilo. A realidade nacional é que as instituições públicas e entidades da sociedade civil têm um trabalho constante para que pessoas refugiadas sejam integradas e acolhidas da melhor maneira possível.

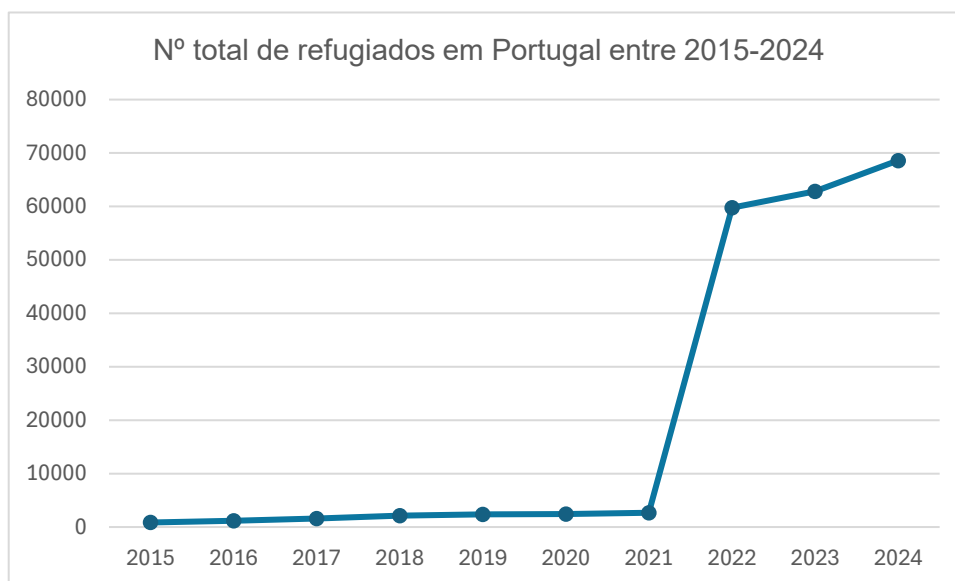


Figura 2- Número total de refugiados em Portugal entre 2015 e 2024

Fonte: ACNUR- UNHCR Refugee Data Finder (2015-2024)

2.2. Legislação portuguesa

A nova constituição de 1976 consagrou pela primeira vez, no artigo 22º, o Direito de Asilo, em Portugal. O n.º 1 refere que “é garantido o direito de asilo aos estrangeiros e aos apátridas perseguidos em consequência da sua atividade em favor da democracia, da libertação social e nacional, da paz entre os povos, da liberdade e dos direitos da pessoa humana”. No n.º 2 é indicado que a lei definiria o estatuto do refugiado político. De ressaltar que apenas em 1980 foi aprovada a primeira lei de asilo, que adotou um conceito mais amplo de refugiado, uma vez que garantia proteção a todos que fossem perseguidos, para além do que estava previsto na Convenção de Genebra, isto é, a lei previa o asilo por motivos políticos e por razões humanitárias (Sousa e Costa, 2018). Esta lei foi alterada em 1993, incorporando os princípios da Convenção de Dublin e do Acordo de Schengen.

Em 2003, a Lei n.º67/3003, de 23 de agosto, regulamentou em Portugal a proteção temporária para pessoas deslocadas, transpondo para a ordem jurídica interna a Diretiva 2001/55/CE do Conselho da União Europeia (Sousa e Costa, 2018:33). Esta diretiva foi criada para estabelecer normas mínimas, para garantir a proteção temporária a pessoas deslocadas em situações de crise (como guerras ou catástrofes) e facilitar a partilha de responsabilidades entre os Estados Membros da União Europeia. No artigo 25.º da dita Diretiva, é explicado que os beneficiários podem adiar o seu regresso ao país de origem por razões específicas (como seria o caso de a situação no país de origem não ser segura). De acordo com Sousa e Costa

(2018:33), a proteção temporária tem a duração de um ano, podendo ser prorrogável por períodos de seis meses até um ano. Excecionalmente, este período pode ser prorrogado por mais um ano por decisão do Conselho da União Europeia, o que significa que a proteção temporária pode ser concedida por um período máximo de três anos.

Importa ainda referir a Lei n.º 15/98 de 26 de março (Lei sobre Asilo e Proteção no ordenamento jurídico português), nomeadamente o artigo 27.º que regula a reinstalação de refugiados sob mandato do ACNUR, isto é, refere-se à possibilidade de Portugal receber, de forma organizada, refugiados que já foram reconhecidos pela Organização. Este mecanismo começou a ser utilizado em território nacional em 2006. De acordo com Sousa e Costa (2018), no ano seguinte, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 110/2007, de 21 de agosto, criou um programa de acolhimento de refugiados para a reinstalação de um mínimo de trinta pessoas por ano, sendo que entre 2006 e 2014 este programa permitiu a reinstalação de 180 pessoas refugiadas.

Em 2008, foi aprovado um novo regime de asilo em Portugal com a lei n.º 27/2008 de 30 de junho que estabeleceu regras detalhadas para o tratamento de pedidos e a concessão de proteção internacional a refugiados. Este regime de asilo foi uma atualização e adequação das leis portuguesas para dar uma resposta mais eficaz às necessidades de proteção de pessoas que fogem de perseguições, guerras ou situações de violência, alinhando-se com normas internacionais e europeias. Em 2014, esta lei foi alterada pela Lei n.º 26/2014, de 5 de maio: (...) que estabelece as condições e procedimentos de concessão de asilo ou proteção subsidiária e os estatutos de requerentes de asilo, de refugiado e de proteção subsidiária, transpondo as Diretivas n.ºs 2011/95/UE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 13 de dezembro, 2013/32/UE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 26 de junho, e 2013/33/UE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 26 de junho.”¹⁰

Esta alteração, de acordo com o Governo de Portugal (s.d:2), deu-se devido à definição de normas relativas às condições a preencher pelos nacionais de países terceiros ou por apátridas para poderem beneficiar de proteção internacional, à harmonização dos procedimentos comuns de concessão e à retirada do estatuto de proteção internacional e a concretização de normas em matéria de acolhimento dos requerentes de proteção internacional.

Posteriormente, o regime jurídico foi novamente atualizado com a Lei n.º 18/2022, de 25 de agosto, que introduziu alterações à Lei n.º 27/2008, sobretudo no âmbito do reconhecimento do estatuto de apátrida e no reforço de disposições em matéria de proteção

¹⁰ Disponível em: https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Leis_area_Imigracao.aspx#AD

internacional. Adicionalmente, a Lei n.º 41/2023, de 10 de agosto, consolidou a consagração do estatuto de apátrida no ordenamento jurídico português. Em 2023, através do Decreto-Lei n.º 41/2023, de 2 de junho, foi criada a AIMA, I.P, que sucedeu ao Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) nas competências administrativas relativas à imigração e ao asilo, assumindo um papel central na gestão e decisão dos pedidos de proteção internacional em Portugal.

Para além destas alterações introduzidas no ordenamento jurídico português, é igualmente relevante considerar o enquadramento europeu, uma vez que Portugal, enquanto Estado-Membro da UE, está vinculado às normas comunitárias em matéria de migração e asilo. Neste sentido, destaca-se a aprovação do Pacto em matéria de Migração e Asilo, em 2024, que pretende criar um sistema comum para gerir a migração e o asilo em todos os Estados-Membros. Este Pacto assenta em três pilares: um procedimento comum de asilo, com regras uniformes e prazos mais curtos para a apreciação dos pedidos; a triagem obrigatória nas fronteiras, incluindo controlos de identidade, saúde e segurança e um mecanismo de solidariedade que prevê a partilha de responsabilidades entre Estados-Membros através de realocação, apoio financeiro ou contributos logísticos.

O Regulamento de Gestão de Migração e Asilo (Regulation (EU) 2024/1351, de 14 de maio de 2024)¹¹ estabelece que todos os Estados-Membros devem assegurar garantias processuais mínimas aos requerentes de proteção internacional, incluindo o acesso efetivo a informação, representação legal e condições dignas de acolhimento. Paralelamente, o Regulamento de Procedimentos de Asilo (Regulation (EU) 2024/1348, de 14 de maio de 2024)¹² normaliza as regras de análise dos pedidos de asilo, reforçando a proteção de grupos vulneráveis, como Menores Não Acompanhados e crianças refugiadas. Importa, também, mencionar a Diretiva (EU) 2024/1346, de 14 de maio de 2024 (“Reception Conditions Directive”)¹³, que destaca a necessidade de garantir o acesso dos requerentes de proteção internacional a serviços básicos, como a educação para menores. Este ponto é particularmente relevante para o caso português, uma vez que obriga o Estado a assegurar que todas as crianças refugiadas tenham acesso ao sistema educativo em condições de igualdade com as crianças nacionais.

Deste modo, o Pacto não só introduz um quadro comum europeu mais rigoroso e solidário relativamente ao asilo e migração, como também impõe a Portugal a adaptação das suas práticas e estruturas nacionais, sobretudo através da AIMA, I.P. garantindo que as

¹¹ Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1351/oj/eng?utm>

¹² Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1348/oj/eng?utm>

¹³ Disponível em: [Directive - EU - 2024/1346 - EN - EUR-Lex](#)

crianças refugiadas, ao serem acolhidas, beneficiem plenamente do direito à educação, considerado um pilar central da sua integração social e cultural.¹⁴

2.3. O termo *refugiado* do ponto de vista jurídico

O debate em torno dos movimentos de deslocação forçada exige uma clarificação conceptual. Entre os termos mais utilizados, destacam-se *refugiado* e *requerente de asilo*, que embora possam parecer semelhantes, diferem de forma significativa na prática. A sua distinção prende-se, sobretudo, com o processo de reconhecimento formal, ou seja, enquanto o refugiado já obteve o estatuto oficial, conferido por Governos nacionais ou pelo ACNUR, o requerente de asilo encontra-se ainda em processo de avaliação do seu pedido.

Importa mencionar que definir *refugiado* nem sempre foi tão linear. Aliás, de acordo com Faria e Henriques (2024), é um termo que já era abordado nos Países Baixos, em 1573, mas apenas no século XX recebeu atenção por parte da comunidade internacional.

Neste sentido, no contexto das duas guerras mundiais, o refugiado deixou de ser visto como uma entidade individual e passou a ser entendido de acordo com uma visão coletiva, ou seja, é um elemento pertencente a uma determinada comunidade (Faria e Henriques, 2024:12). Hannah Arendt (2009), em 1943, afirmou que um refugiado era aquele que se via obrigado a procurar refúgio devido a algum ato ter sido cometido ou devido a uma opinião política. Contudo, os judeus no tempo de Hitler não cometeram atos nem tinham opiniões políticas radicais. Já nos anos 40 entendia-se que *refugiados* são as pessoas que chegam a um novo país sem meios e que têm de ser ajudados por comités de refugiados (Arendt, 2009:264).

No final de 1946, a Assembleia Geral das Nações Unidas criou a Organização Internacional para os Refugiados (OIR), mas que não beneficiou do financiamento necessário. Depressa se percebeu que a comunidade internacional tinha de investir na questão dos refugiados que as guerras tinham provocado. Antes do mandato da OIR terminar houve conversações sobre criar uma organização que lhe sucedesse. Surgiu, deste modo, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, que começou funções em janeiro de 1951. Na sua criação, o ACNUR tinha sob a sua responsabilidade um milhão de refugiados

¹⁴ Disponível em: https://home-affairs.ec.europa.eu/policies/migration-and-asylum/pact-migration-and-asylum_pt

e, até 2024, tinha mais de 120 milhões, o que demonstra que houve um aumento de novos conflitos e a incapacidade de resolver crises.¹⁵

Com a adoção da Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 das Nações Unidas¹⁶, o conceito *refugiado*, passou, de facto, a ser definido com base nas perseguições por motivos políticos, raça, nacionalidade e religião (Faria e Henriques, 2024:13). Este documento constituiu um marco histórico no estabelecimento de princípios reguladores do tratamento dos refugiados (ACNUDH, 2004:9). No entanto, a Convenção definia o conceito de acordo com acontecimentos ocorridos antes de 1 de janeiro de 1951 e, deste modo, constituíram-se novos acordos internacionais que tinham por objetivo ser mais completos. Assim sendo, o Protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados de 1967 define o conceito da mesma forma que a Convenção de 1951, mas não limita nem especial nem temporalmente o termo.

Alguma literatura mais recente, sobretudo depois de 2020 (Hathaway, 2021; Kerlaff, 2023; Alahmad, 2024) propõe que o conceito clássico de *refugiado*, tal como estabelecido nas Convenções mencionadas, é insuficiente para descrever a complexidade das realidades atuais do deslocamento forçado. Os estudos sublinham que ser “refugiado” não se resume apenas à fuga de perseguição por motivos políticos, religiosos ou étnicos. A experiência de deslocamento é cada vez mais marcada por fatores como conflitos armados generalizados, falência das instituições estatais, crises ambientais e alterações climáticas (Parlamento Europeu, 2021:2). Existe um grande foco no papel do reconhecimento legal. O estatuto de refugiado não é apenas uma condição objetiva, mas resulta também de processos administrativos, políticos e institucionais que determinam quem é reconhecido como tal e quem não é. Ozkul e Nalule (2023:28) demonstram que os processos de reconhecimento do estatuto de refugiado variam entre Estados e são fortemente condicionados por interesses políticos, administrativos e securitários.

Estas análises reforçam a ideia de que a definição clássica de *refugiado*, embora continue a ser a base do direito internacional, não engloba totalmente as múltiplas dimensões do deslocamento forçado contemporâneo. Consequentemente, defende-se uma interpretação mais flexível e inclusiva do conceito, que considere não apenas a perseguição individualizada, mas a vulnerabilidade causada por conflitos generalizados, falência do Estado ou crises

¹⁵ De acordo com o ACNUR, disponível em: <https://pacnur.org/pt/atualidade/noticias/comunicados-de-imprensa/o-acnur-alerta-para-apatia-e-inacao-face-ao-aumento-das-deslocacoes-forçadas-para-120-milhoes>

¹⁶ Nos termos da Convenção, uma pessoa refugiada é alguém que: “receando com razão ser perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, se encontre fora do país de que tem a nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a proteção daquele país”.

ambientais, bem como os processos institucionais e políticos que influenciam o acesso à proteção.

Capítulo 3: Educação em Ação Humanitária

3.1. Desafios estruturais e políticos na inclusão de crianças refugiadas

Garantir a educação a crianças refugiadas não é um ato de caridade, mas uma obrigação legal e moral no contexto humanitário. Neste sentido, torna-se crucial estruturarem-se recomendações que sirvam como base de orientação para os direitos da criança em qualquer que seja o contexto, de acordo com o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (2020), (em inglês, *United Nations International Children's Emergency Fund-UNICEF*). A organização afirma que as crianças refugiadas, quando chegam à Europa, vêm de diferentes contextos políticos e culturais e que têm os mesmos direitos e necessidades comuns, mas que as respostas que lhes vão ser dadas devem ser suficientemente flexíveis para responderem de forma adequada a todas as crianças (UNICEF, 2020).

Na perspetiva de Moleiro e Roberto (2021:5), este grupo de crianças e jovens que passaram por muitas adversidades durante a infância, desenvolvem sentimentos de solidão, isolamento e instabilidade ambiental e emocional, quer seja antes como durante o seu acolhimento. Estes sentimentos poderão agravar-se ainda mais quando a criança começa a frequentar uma nova escola no país de destino. Não só com a nova língua, como também nos currículos exigentes das escolas. De acordo com um relatório conjunto do ACNUR, UNICEF e OIM (2019:4), os beneficiários de proteção internacional, bem como de proteção temporária, têm direito a aceder à educação nas mesmas condições que os nacionais, ainda que não acedam aos benefícios nacionais, limitando a sua capacidade em receber uma educação de qualidade.

Quando chega a Portugal, a criança refugiada é matriculada na escola e o papel da instituição é o de avaliar quais os conhecimentos que a criança possui do seu país de origem o que, muitas vezes, complica ainda mais o processo de matrícula e de integração: “a inscrição na escola é uma parte fundamental do projeto individual da criança. A escolha da escola depende de um número de fatores (...)” (UNICEF, 2020:5). De acordo com a organização, alguns desses fatores consistem nas capacidades linguísticas da criança, nos estudos básicos que esta pode (ou não) possuir e apoios psicológicos e de ação social.

Importa mencionar que, segundo Rodrigues (2012), não são as escolas nem os professores que devem enfrentar esta nova realidade sozinhos. A atuação do Estado é fundamental ao criar políticas educativas que ajudem na inclusão e integração da criança na escola, bem como de organismos internacionais e da própria família. A UNICEF defende este mesmo aspeto: “os Estados continuam a ser os principais responsáveis pelo respeito,

promoção e realização dos direitos das crianças” (UNICEF, 2020:7). Na perspetiva de Faneca (2018:172), a integração destas crianças e jovens na escola também depende das autoridades locais e associações que trabalhem para o acolhimento das famílias e as suas necessidades, assim como a importância que aprender a língua tem, também, para a integração do adulto no meio profissional.

Os desafios que uma criança refugiada pode enfrentar quando chega a um novo país, no que concerne à educação, são tanto de cariz administrativo, isto é: “(...) prazos de registo inflexíveis, requisitos de residência e outra documentação pessoal, estadia prolongada nos primeiros centros de receção onde a matrícula escolar não é obrigatória” (UNICEF, 2020:6), como de recursos humanos e financeiros insuficientes. Consequentemente, este último desafio implica a existência de poucas vagas no ensino escolar e pré-escolar: “(...) falta de aulas de recuperação, déficits orçamentais, orientação e formação insuficientes para professores e educadores que trabalham com crianças não acompanhadas, incluindo aqueles que precisam de apoio psicossocial e apoio na aquisição de conteúdos linguísticos” (UNICEF, 2020:6). Relativamente à falta de formação de professores, este será um tópico a ser analisado mais adiante. Existe uma insuficiência de apoio psicossocial nas escolas, assim como de mediação linguística e cultural, sobretudo devido à falta de recursos humanos. “Os estereótipos e os julgamentos baseados nas perceções na escola podem levar à discriminação, ao preconceito e ao bullying, uma vez que as crianças refugiadas e migrantes são vistas como diferentes e os professores nem sempre estão suficientemente preparados para promover o multiculturalismo e a abertura à diversidade” (ACNUR, UNICEF & OIM, 2019:7).

Rodrigues (2012) refere que as escolas devem ser o ponto central da política educativa, mas que ainda são vistas como locais de trabalho individuais dos professores, sem trabalho de equipa nem objetivos. De acordo com a autora, a governação da educação exige uma articulação clara entre os intervenientes do sistema educativo, desde os órgãos centrais às próprias escolas. A mesma aponta a importância de clarificar as funções de cada entidade no que concerne aos recursos, gestão e currículo. Essa clarificação pode contribuir para uma coordenação mais eficaz das políticas públicas e para uma maior autonomia escolar. Rodrigues (2012), defende ainda uma organização orientada por objetivos, com responsabilização clara e objetiva. Tendo em conta que Rodrigues escreveu em 2012, atualmente, em 2025, Portugal implementou diversas iniciativas coordenadas por várias entidades como a Direção Geral de Educação, ACNUR, ACM que serão detalhadas no final do presente capítulo.

3.2. A educação como ferramenta humanitária na inclusão de crianças refugiadas

Educação e Ação Humanitária são duas áreas relacionadas entre si, sobretudo em contextos de crise e de emergência social. A educação desempenha um papel importante nas respostas humanitárias, uma vez que em cenários de catástrofes ou conflitos, esta fica comprometida não apenas como um direito, como também uma componente essencial da resposta humanitária.

Nestes contextos, a escola torna-se muito mais do que um local de aprendizagem. É também um local seguro que promove a estabilidade das crianças. De acordo com a *Inter-Agency Network for Education in Emergencies* (em português, Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência)- INEE (2021:19), o acesso sustentável a uma educação de qualidade é essencial para alunos afetados por crises e conflitos, pois transmite estabilidade, esperança e oferece uma via produtiva face às dificuldades que enfrentam.

Em 2000, foi criada a INEE que é uma iniciativa que inclui organizações internacionais, Governos, ONGs e profissionais da educação, que trabalham para garantir o direito a uma educação de qualidade em contextos de crise. Esta iniciativa tem como objetivo principal assegurar o acesso a uma educação segura, inclusiva e de qualidade para todas as pessoas afetadas por crises, desde a fase inicial da emergência até à fase de recuperação. A própria iniciativa apoia os documentos internacionais já mencionados aquando da definição de uma educação de qualidade e justa: “o acesso à educação de qualidade ininterrupta é um direito de todas as crianças e jovens, incluindo os que são afetados por crises prolongadas e conflitos.” (INEE, 2021:18).

A educação desempenha um papel fundamental na promoção da estabilidade, integração e bem-estar das crianças refugiadas, sobretudo em contextos de acolhimento pós-conflito. Como destaca Rutter (2004:489), muitas destas crianças enfrentam múltiplos desafios no sistema educativo, incluindo barreiras linguísticas, experiências traumáticas e discriminação racial. A autora compreende a adaptação dos alunos refugiados como um processo multidimensional e que envolve fatores individuais, familiares, escolares e sociopolíticos. Contudo, reflete para a tendência de alguns programas educativos em separar os alunos refugiados dos alunos nacionais, pode acentuar a segregação e dificultar a integração no sistema educativo. Como sublinha Rutter (2004:488): “muitas crianças refugiadas, incluindo somalis, curdos turcos e congoleses, têm um desempenho escolar inferior ao dos seus pares, demonstrando a urgência de políticas mais inclusivas”.

Organizações como a UNICEF que investem na educação em situações de emergência, utilizam não só respostas rápidas de assistência como também estratégias estruturais de curto e longo prazo, que se tornam parte essencial de qualquer resposta humanitária. A UNICEF trabalha para que as crianças e jovens tenham oportunidade de desfrutar do direito a uma educação de qualidade de forma segura: “As crianças e os adolescentes têm acesso a uma educação e aprendizagem inclusivas e de qualidade em ambientes seguros e protetores” (UNICEF, 2020:58).

Reconhecido como um direito humano fundamental, o direito à educação está consagrado em vários documentos legais internacionais, que ajudam na atuação dos Estados em contextos de emergência. O artigo 26º, nº1, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (2017:13) indica que “toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório”. O mesmo é afirmado e aprofundado no artigo 28º da Convenção dos Direitos da Criança, no qual, de acordo com Comité Português da UNICEF (2019:23): “A criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino secundário acessíveis a todas as crianças e tornar o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um. A disciplina escolar deve respeitar os direitos e a dignidade da criança. Para garantir o respeito por este direito, os Estados devem promover e encorajar a cooperação internacional”.

Incluído na Agenda 2030 das Nações Unidas, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4¹⁷ estabelece o compromisso global de assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem para todos, independentemente do contexto. Este ODS reconhece a importância da educação em situações de vulnerabilidade e emergência, referindo o papel que os Estados e organizações humanitárias detêm ao garantirem o acesso à escola como um direito irrefutável e uma estratégia de proteção. Este objetivo, ao promover um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo, constituiu um dos principais pilares normativos que justificam a educação como uma ferramenta humanitária.

¹⁷ ODS 4 – “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Disponível em: <https://ods.pt/objectivos/4-educacao-de-qualidade/>

3.3. O papel do educador como ator humanitário

No atual contexto de migrações forçadas, o sistema educativo enfrenta novos desafios e depara-se com situações novas. Na visão de Faneca (2018:171), nem sempre a escola e os professores estão abertos e disponíveis para essas mudanças e desafios, o que torna a integração da criança refugiada na nova escola um processo mais difícil.

O professor desempenha um papel fundamental na integração da criança na escola. Não só o professor tem este importante papel, como todos os profissionais que contactam com a criança refugiada desde a sua chegada ao novo país até à sua integração na escola, como auxiliares de educação, psicólogos, funcionários de organizações de acolhimento até aos outros alunos.

Neste contexto, o professor para além de atuar como educador, é também ator humanitário ao ajudar na inclusão e integração escolar. De acordo com Rodrigues (2012:172): “os objetivos da educação mudaram muito e com isso mudaram também os desafios que a escola enfrenta, sendo hoje muito mais exigentes do que no passado”. O rendimento escolar e os professores são avaliados pelo sucesso ou insucesso escolar dos alunos. Da mesma forma que o professor tem um papel importante, a família da criança também. O seu envolvimento na vida escolar pode estimular a vontade da criança em envolver-se mais na nova escola. Para tal, a autora sugere que se divulguem informações junto da família sobre o funcionamento do sistema de ensino de maneira que esta se envolva na vida escolar da criança.

O trabalho do professor revela-se particularmente exigente quando os docentes se deparam, durante a sua prática, com contextos complexos marcados pela diversidade linguística, cultural e identitária dos alunos. Perante estes cenários, é importante compreender se as escolas e os docentes reconhecem essa diversidade como um potencial pedagógico e de que maneira trabalham a variedade de recursos e experiências dos alunos (Faneca, 2018:174). A grande dificuldade é garantir que os alunos aprendam, mesmo aqueles que não têm motivação. Estes alunos vêm de contextos de conflito ou de catástrofe e com eles vêm traumas. Os alunos refugiados e migrantes enfrentam a grande dificuldade que é uma nova língua, num novo espaço. O professor, para garantir o sucesso escolar destes alunos, altera o seu plano curricular de forma a que as novas aprendizagens cheguem a todos. Esta é a nova realidade na qual o professor convive. “No passado a missão da escola era a de alfabetizar, selecionar e educar as elites. (...) Os professores tinham por missão ensinar os que aprendiam. Os que não aprendiam iam ficando pelo caminho.” (Rodrigues, 2012:172).

A relação que o professor estabelece com o aluno demonstra ser um dos fatores mais fundamentais na integração destas crianças na escola: “a disponibilidade e a qualidade da educação, a diversidade linguística e cultural da comunidade de acolhimento, o funcionamento das escolas e a relação com os professores são elementos fundamentais para determinar a integração dos menores não acompanhados.” (Moleiro e Roberto, 2021:35)

As funções dos docentes estão em constante desenvolvimento e implicam que o profissional tenha de se empenhar cada vez mais neste mundo em mudança: “é necessário melhorar o nosso conhecimento sobre as metodologias e formas de organização pedagógica, sobre o potencial de novos instrumentos de ensino, como as TIC, estimulando e acompanhando o debate científico e técnico, mas respeitando a autonomia dos profissionais.” (Rodrigues, 2012:174). A autora sugere que as formações que professores têm deveriam estar mais voltadas para diferentes estratégias de ensino, de maneira a que os profissionais adquiram competências mais específicas que lhes permita um trabalho mais autónomo. A autora acrescenta, ainda, que os profissionais devem ser preparados para o uso de instrumentos de ensino diversificados, nomeadamente o uso de tecnologias dentro da sala de aula.

Na perspetiva de Faneca (2018:174), o sistema educativo português tem garantido às populações imigrantes e refugiadas o direito ao ensino da língua portuguesa, entendida como um elemento central para o sucesso académico e profissional, assumindo um papel cada vez mais relevante na política de ensino da língua. Atualmente, existem já alguns recursos pedagógicos com os quais os professores podem trabalhar tanto com os alunos refugiados, como para si próprios. Estes incluem guias de acolhimento nacionais, materiais didáticos gratuitos do ACNUR e Organização Internacional para a Migração (OIM em Português) e ferramentas para o ensino do Português Língua Não Materna (PLNM).

Os materiais didáticos do ACNUR contêm informações sobre refugiados, asilo e migração, assim como algumas orientações para professores que trabalham neste contexto. São gratuitos e podem ser “facilmente” incluídos nos planos curriculares, visto serem em forma de vídeos e/ou documentos em PDF, Word e Excel. O ACNUR aconselha que, antes de o Professor incluir estes materiais nas suas aulas, que se familiarize com os conceitos de *refugiado*, *migração* e *asilo* através de guias específicos para docentes que trabalham nestes contextos. O guia para professores criado pelo ACNUR apresenta abordagens pedagógicas interessantes sobre deslocamento forçado e trabalhar com alunos refugiados no ensino básico e secundário. Defende que compreender as causas, direitos e desafios enfrentados pelos refugiados ajuda a criar ambientes escolares inclusivos e a combater preconceitos (ACNUR, 2021:4). Sugere duas dimensões: 1) ensinar sobre refugiados através da

transmissão de conceitos, dados e histórias que promovam empatia e pensamento crítico e 2) ensinar com refugiados, reconhecendo necessidades como barreiras linguísticas, adaptação cultural e apoio psicossocial.

3.4. Estratégias e boas práticas na educação de imigrantes e refugiados

Na perspectiva de Faneca (2018:174), as medidas publicadas e implementadas no sistema educativo português dizem, sobretudo, respeito à aprendizagem da língua portuguesa e à sua utilidade, o que demonstra ser insuficiente, uma vez que: “(...) a diversidade linguística e cultural traz outros desafios, para além da questão dos padrões escolares e dos encontros interculturais na escola, nomeadamente ter em conta o conjunto dos recursos linguísticos e culturais dos alunos num contexto pedagógico”.

Em 2020, o Governo português acordou com o Governo grego em acolher 500 jovens estrangeiros não acompanhados de campos de refugiados da Grécia, até ao final de 2021. Neste contexto, nasceu o projeto Ponte que tinha como principal objetivo trabalhar com esses jovens em Lisboa, ensinando-lhes a língua portuguesa, organizando atividades e capacitando profissionais envolvidos na vida destes jovens. Este projeto tem como parceiros o CPR, a UNICEF Portugal, a organização *Humans Before Borders* e o Centro Qualifica do Agrupamento de Escolas de Alvalade. Por criarem uma resposta mais dedicada ao trabalho no terreno com os jovens, o projeto trabalha mais com *advocacy*. Este termo, no contexto da educação em situações de maior vulnerabilidade, refere-se a ações estratégicas destinadas a influenciar políticas, práticas ou perceções públicas com base em princípios de direitos humanos. De acordo com o INEE (2021:31), *advocacy*¹⁸ pode ser importante para garantir coerência entre ação humanitária e desenvolvimento, sobretudo quando se baseia em compromissos com os direitos da criança, apoiando-se em quadros legais e normativos como a Declaração sobre Escolas Seguras.

O Projeto Ponte oferece, ainda, formação específica para docentes que lecionam alunos migrantes e refugiados, adaptando as estratégias ao perfil e à realidade de cada escola. Estas formações têm como objetivo disponibilizar ferramentas pedagógicas de aplicação imediata em sala de aula, incluindo o uso de materiais visuais em situações de barreira linguística. Para além da capacitação formal, o projeto promove ainda atividades extracurriculares e cursos de língua em contextos comunitários, ampliando as oportunidades de aprendizagem e integração fora do espaço escolar.

¹⁸ Advocacia, em português. Refere-se a ações de defesa ou promoção de direitos e interesses de grupos ou indivíduos, envolvendo influenciar políticas, práticas ou perceções sociais para promover justiça social e equidade (Chung, Bemak, & Grabosky, 2011:90)

Neste sentido, torna-se fundamental que quer o professor, quer a escola de acolhimento, procurem ferramentas que os ajudem no seu trabalho e na integração dos alunos refugiados. A UNICEF apresenta, de forma estruturada, os seus compromissos estratégicos relativamente à educação em emergências, nomeadamente no acesso equitativo e inclusivo à aprendizagem, ambientes de aprendizagem seguros, apoio psicossocial e saúde mental, coordenação e liderança no setor educativo e no envolvimento da comunidade para a mudança comportamental e social. “É assegurado o acesso inclusivo às oportunidades de educação, com especial atenção para as raparigas, as crianças com deficiência, os refugiados, as crianças deslocadas e outras crianças marginalizadas ou vulneráveis” (UNICEF, 2020:58).

Recomendações da organização são feitas diretamente aos Estados que acolhem crianças refugiadas e/ou que procuram asilo, temporário ou permanente, e a todas deve ser reconhecido o direito à educação. Da mesma maneira, o Estado que acolhe deve incentivar o Ministério da Educação: “(...) a considerar e referenciar o trabalho realizado pelas escolas para acomodar as necessidades de crianças refugiadas e asiladas em detrimento do estabelecimento de ensino” (UNICEF, 2020:4), bem como considerar simplificar o processo de matrícula pelo qual a criança tem de passar para entrar na escola. Neste processo de matrícula e entrada na nova escola, o papel do Estado deve ser o de fornecer informações às escolas sobre o currículo do novo aluno para que as respostas sejam as mais adequadas às necessidades e competências da criança.

Em Portugal, a DGE juntamente com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P., (ANQEP) criou um guia com um conjunto de medidas educativas com o objetivo de agilizar o processo de integração de crianças e jovens beneficiários ou requerentes de asilo de proteção internacional no sistema educativo nacional. O guia tem, também, o objetivo de ser: “(...) uma ferramenta de apoio às escolas e docentes, tendo em vista o acolhimento e a inclusão destas crianças e jovens no sistema educativo.” (DGE & ANQEP, 2020:4). Neste sentido, o documento apresenta medidas de acolhimento, bem como de gestão educativa, e tem um ponto relativo à aprendizagem da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) tanto para a educação pré-escolar, como nos ensinos básico e secundário. O guia contém, também, recursos tanto para os alunos como para os professores, de modo que exista uma panóplia de conteúdos que ajudem tanto na integração, como na inclusão.

Em 2022, a DGE criou um conjunto de medidas e orientações específicas para os jovens ucranianos que chegam a Portugal devido ao conflito no seu país. Veja-se o exemplo do Ofício-Circular n.º 10976/2022-DGE/DSDC/ECE, de 16 de março, que apresenta “(...) um

conjunto de orientações para as escolas, sobre os procedimentos a adotar, no âmbito de concessão de equivalências e da integração das crianças e jovens ucranianos no sistema educativo português” (DGE, 2022). Define que os alunos do ensino básico e secundário podem prosseguir os seus estudos online em escolas ucranianas, inscrever-se noutras instituições da Ucrânia com essa modalidade ou integrar-se em centros culturais ucranianos em Portugal com acordos de cooperação. Sempre que possível, recomenda-se que frequentem escolas portuguesas, sobretudo as aulas de Português Língua Não Materna (PLNM) e outras atividades extracurriculares. Em 2025, estas medidas ainda são utilizadas em escolas cujos alunos ucranianos estejam inseridos nesta modalidade de estudarem na sua escola ucraniana online e frequentarem a escola portuguesa. É-lhes garantido o acesso a equipamentos, internet e espaços de estudo para participarem nas aulas online, assim como todos os serviços escolares. Os alunos que optam exclusivamente pelo sistema educativo português são avaliados de acordo com a legislação vigente e beneficiam de medidas de apoio para estudantes cuja língua materna não é o português.

A DGE (2024:5) entende que: “uma inclusão bem-sucedida é um processo contínuo que requer, por um lado, flexibilidade e adaptação às necessidades individuais dos alunos e, por outro, preparação e mudanças nas dinâmicas e cultura da escola.” Da mesma maneira, defende que a integração deve ser um fator de união e que as escolas devem organizar-se e estruturar-se de forma a garantirem que o direito à educação chegue a todos de maneira equitativa. De acordo com o organismo estatal português, existe um conjunto de estratégias que as escolas podem mobilizar para as concretizar. Estas são organizadas por diferentes níveis e fica ao critério de cada escola utilizá-las ou criar outras, consoante o seu contexto. Dizem respeito às etapas da inclusão de crianças migrantes nas instituições de ensino, nomeadamente o acolhimento, diagnóstico, definição do percurso pedagógico, acompanhamento e apoio específicos; os seus intervenientes; monitorização e avaliação e os meios, como os recursos da escola e da comunidade.

Programas como o “Escolas Inclusivas”¹⁹ e as *Orientações para o Acolhimento, Integração e Inclusão de Crianças e Jovens Ucranianos* têm como objetivo criar ambientes educativos que respondam às necessidades de todos os alunos, oferecendo apoio linguístico e psicossocial. Além do mais, existem ações específicas de aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna, frequentemente articuladas pelas Unidades de Apoio à Multiculturalidade e à Integração Escolar (UAMIE).

¹⁹ Este programa procura promover uma escola pública de qualidade para todos, onde o sucesso escolar se constrói com a inclusão plena de todos os alunos, através da adoção de medidas que lhes garantam o acesso ao currículo e a aprendizagem significativas e efetivas. (Governo de Portugal, 2018).

Neste sentido, a DGE (2024) destaca um conjunto de estratégias que abrangem dimensões como a escola, alunos, famílias, língua, aprendizagem e comunidade. Salienta-se a definição de processos de acolhimento estruturados, a criação de ambiente que promovam segurança e pertença, a valorização da língua materna e o acesso ao PLNM, a integração curricular progressiva e a adaptação da avaliação às necessidades dos alunos, como as mais relevantes. Sublinha-se o importante papel da comunidade local e das parcerias institucionais no reforço das oportunidades de inclusão. Estas orientações organizam-se em quatro frentes operacionais: preparar, agilizar, comunicar e integrar que, no seu todo, procuram assegurar uma inclusão equitativa, humana e promotora do sucesso equitativo. Apesar da DGE (2024) apresentar estas estratégias de forma sistematizada, importa reconhecer que a sua concretização depende fortemente da capacidade de organização e de recursos disponíveis de cada escola. Por um lado, o organismo estatal português oferece uma estrutura coerente para orientar práticas inclusivas; por outro, evidencia as desigualdades entre contextos educativos, sobretudo quando as instituições não dispõem de mediadores linguísticos, apoio técnico especializado ou parcerias comunitárias consistentes. Pese embora a aprendizagem da língua portuguesa seja um elemento essencial para a integração, não deve ser entendida de forma isolada, mas sim articulada com a valorização das línguas de origem e das identidades culturais dos alunos. Assim sendo, as estratégias propostas funcionam sobretudo como uma referência, cuja eficácia depende da forma como cada escola as adapta ao seu contexto e às suas condições, nomeadamente em termos de recursos humanos, pedagógicos e comunitários.

Para uma integração positiva na escola, a UNICEF (2020) defende a necessidade de existir um acompanhamento através da tutoria e da participação em atividades extracurriculares, uma vez que estas favorecem a socialização das crianças refugiadas e/ou migrantes com os colegas portugueses. Da mesma forma, a DGE (2024:6) salienta que: “(...) importa que as escolas consolidem, previamente e de forma intencional, respostas adequadas ao acolhimento e inclusão dos alunos migrantes”. Estas orientações revelam que tanto organismos internacionais como nacionais concordam na ideia de que a integração não deve ser deixada ao acaso, mas sim planeada e apoiada através de medidas concretas que potenciem o bem-estar e a participação ativa destes alunos na escola.

Por exemplo, no âmbito da integração da criança na escola, o recurso “A minha mão”, disponível na plataforma Academia CV.pt, é um quebra-gelo pedagógico que utiliza o desenho da mão para promover a apresentação pessoal e o autoconhecimento entre alunos. A dinâmica consiste em utilizar o modelo disponível, a preencher pelos alunos que podem desenhar com o dedo ou escrever, de forma a criarem uma forma visual e lúdica de se apresentarem. Estas estratégias existentes podem contribuir para que a integração quer do

aluno refugiado, quer do aluno migrante e até mesmo do nacional decorra de forma mais natural na nova escola.

A UNICEF Portugal, com ajuda dos seus parceiros, criou uma plataforma de recursos gratuitos - “Plataforma Escolas” - destinada a docentes, encarregados de educação e cuidadores de crianças de forma a contribuir com uma nova abordagem, através de atividades e experiências didáticas. O seu objetivo é ensinar e aprender sobre os Direitos da Criança. A plataforma apresenta até 11 categorias de recursos, incluindo os Direitos da Criança, a Não Discriminação e Educação.²⁰

Apesar destas iniciativas, a sua implementação pode ser desigual entre regiões, muitas vezes dependendo da escola ou do distrito, evidenciando a necessidade de uma coordenação mais clara entre os intervenientes do sistema educativo, tal como Rodrigues (2012) defende e, reforçando a importância de clarificar funções e responsabilidades para assegurar uma inclusão mais eficaz e orientada por objetivos.

²⁰ Disponível em: https://escolas.unicef.pt/#block_faq_block_5fca3371403c4

Capítulo 4: Metodologia

O enquadramento metodológico da presente investigação foca-se, sobretudo, numa abordagem qualitativa. Este tipo de abordagem, de acordo com Silva e Pinto (1999), para além de ser característica das Ciências Sociais, pretende compreender os fenómenos sociais a partir das experiências dos seus protagonistas. A mesma ideia é defendida por Bryman e Bell (2019), que indicam que a investigação qualitativa permite aceder à perspetiva dos participantes e explorar os significados que estes atribuem às suas experiências.

Assim sendo, a estratégia adotada assenta na análise documental e entrevistas semiestruturadas que, ao cruzar as informações obtidas, resulta numa maior variedade de perspetivas e práticas de forma a enriquecer a investigação. Foram realizadas nove entrevistas semiestruturadas a profissionais que trabalham diretamente na educação/acolhimento de crianças refugiadas/estrangeiras.

O processo de contacto com os profissionais a entrevistar iniciou-se através do envio de mensagens por correio eletrónico, explicando os objetivos da investigação e as condições de participação. Em alguns casos, o contacto estabeleceu-se por recomendação de outros participantes, por exemplo, a Entrevistada A sugeriu a participação da Entrevistada C, facultando o respetivo contacto ou colocando-nos em comunicação direta. Esta situação foi um exemplo da técnica bola de neve (*snowball*) em que integramos mais participantes na amostra através da referência dada por participantes já entrevistados (Bockorni e Gomes, 2021:1). Nem todos os profissionais e instituições contactadas responderam aos emails enviados. Para confirmar a receção das mensagens, foram realizadas várias chamadas telefónicas para duas escolas, durante o período de pausa letiva da Páscoa de 2025. Durante o processo de recolha de dados, verificou-se que o acesso a alguns participantes foi mais complexo do que inicialmente previsto. Em determinados contextos institucionais, foi necessário cumprir diversos procedimentos burocráticos, como a assinatura de documentos formais de autorização dirigidos à chefias dessas instituições. Noutros casos, foi solicitado o envio de um pequeno texto explicativo sobre os objetivos e a natureza da investigação, de modo a obter a devida aprovação para a realização do estudo. Estes procedimentos, embora tenham prolongado o processo de contacto com os participantes, garantiram a transparência e o cumprimento das normas éticas da investigação. Em todos os casos de resposta positiva, foi possível agendar entrevista.

Os guiões das entrevistas (Anexo A) foram construídos consoante a profissão do entrevistado e de acordo com os objetivos da investigação relativos à inclusão de crianças refugiadas no sistema educativo português. As entrevistas foram semiestruturadas, uma vez que esta tipologia de entrevista permite a obtenção de informação detalhada, assim como uma flexibilidade para aprofundar questões que fossem surgindo durante o diálogo.

Durante os meses de fevereiro e julho de 2025, procedeu-se, então, às entrevistas. Cada uma teve uma duração média de 30 a 45 minutos e cinco decorreram presencialmente, enquanto quatro em formato online (através da plataforma Google Meet), mediante agendamento prévio com os participantes. A maioria dos participantes trabalha na área da Grande Lisboa e apenas uma entrevistada trabalha na zona Oeste de Portugal. Esta entrevista foi presencial, na respetiva escola onde a profissional trabalha.

A entrevista realizada às profissionais H e I foi conjunta, uma vez que, durante o agendamento desta entrevista, foi mencionado que a presença de ambas se justificava visto que se complementariam a dar informações. Contabiliza-se, portanto, como uma entrevista realizada a duas profissionais.

As questões colocadas aos entrevistados nem sempre foram as mesmas, uma vez que os guiões de entrevista foram adaptados conforme a profissão de cada participante. Existiram dez temas principais abordados nas entrevistas: 1) percurso profissional e funções do entrevistado; 2) caracterização dos alunos refugiados/estrangeiros; 3) Integração escolar, que foi o tema central em todas as entrevistas; 4) o papel das instituições e a sua articulação com outras entidades, quando aplicável; 5) os apoios prestados aos profissionais, crianças e famílias refugiadas, quer seja acompanhamento emocional, quer social ou quer formação de docentes; 6) o papel e a formação de professores; 7) preparação para autonomia e vida adulta das crianças e jovens refugiados, quando acolhidos por instituições; 8) desafios e dificuldades que os profissionais sentem no seu trabalho, foi outra questão central e comum em todas as entrevistas; 9) boas práticas e fatores de sucesso identificados pelos profissionais; 10) perspetivas e recomendações futuras nesta área.

Cada guião de entrevista teve cerca de 12 perguntas, sendo que duas foram iguais para todos (temas 1 e 8). O guião da entrevista às profissionais H e I teve 16 perguntas, uma vez que se tratava de uma instituição que acolhe crianças e jovens refugiados, mas também trabalha na educação e formação nas suas escolas.

Foram entrevistadas três professoras (D, E, F). As professoras E e F lecionam numa escola pública da área metropolitana de Lisboa (designada, para efeitos deste estudo, como escola E1), onde trabalham diretamente com crianças e jovens com estatuto de refugiado. A professora D exerce funções numa escola pública da zona Oeste de Portugal (E2), frequentada por crianças e jovens estrangeiros, ainda que sem estatuto formal de refugiado. A inclusão desta entrevista revelou-se pertinente, uma vez que as práticas e abordagens pedagógicas descritas pela professora D apresentam semelhanças significativas com as das docentes E e F, nomeadamente no que respeita à integração de alunos de diversas origens culturais e linguísticas.

As restantes seis participantes pertencem a diferentes instituições e associações que intervêm na área da educação e acolhimento de crianças refugiadas. Entre estas, incluem-se profissionais de duas instituições de acolhimento (A e B na instituição A1 e H e F na instituição A2), uma psicóloga educacional que trabalha num Centro Qualifica inserido numa escola secundária de Lisboa (C), um membro de um projeto comunitário de integração educativa e social (G) e uma profissional de uma associação de base local dedicada à inclusão de migrantes e refugiados na cidade de Lisboa (J). Todas as entidades são sediadas na região de Lisboa e desempenham um papel direto no acompanhamento e integração de crianças e jovens em contexto educativo e social.

Tabela 1- Descrição das entrevistadas

Entrevistado	Género	Profissão/Ocupação	Formato da entrevista	Contexto de trabalho	Região
A	F	Coordenadora de instituição	Presencial	Instituição de acolhimento residencial	Lisboa
B	F	Assistente Social	Via Google Meet	Instituição de acolhimento residencial	Lisboa
C	F	Psicóloga Educacional	Presencial	Centro Qualifica	Lisboa
D	F	Professora	Presencial	Escola pública	Oeste
E	F	Professora PLNM	Presencial	Escola pública	Lisboa
F	F	Professora	Presencial	Escola pública	Lisboa
G	F	Médica (profissão principal)	Via Google Meet	Projeto de apoio a jovens refugiados e migrantes	Lisboa
H	F	Diretora de Unidade	Via Google Meet	Instituição de acolhimento residencial e escolar	Lisboa
I	F	Diretora de Unidade	Via Google Meet	Instituição de acolhimento residencial e escolar	Lisboa
J	F	Gestora de Projetos	Via Google Meet	Associação de base local dedicada à inclusão de migrantes	Lisboa

Tabela 2- Distinção das instituições de acolhimento e escolas

Instituição/Escola	Entrevistados	Tipo de Serviço	Observação
A1	A, B	Acolhimento residencial	Entrevistas individuais
A2	H, I	Acolhimento residencial e escolas	Entrevista Conjunta
E1	E,F	Escola pública (básica e secundária)	Entrevistas individuais
E2	D	Escola pública (zona Oeste)	Entrevista individual

A investigação respeitou os princípios éticos aplicáveis no ISCTE, incluindo a confidencialidade e anonimato dos dados, bem como do consentimento informado (Anexo B). Todos os entrevistados foram previamente informados sobre os objetivos da investigação e sobre o tratamento dos seus dados pessoais para fins académicos, assim como a liberdade de não aceitarem os termos e desistirem de participar no estudo.

Com o consentimento informado dos entrevistados, todas as conversas foram gravadas, com o uso da aplicação *Dictafone* do telemóvel, e posteriormente transcritas para análise. As transcrições realizaram-se manualmente, de forma segmentada, com base nas perguntas dos guiões de entrevista, que se encontram em anexo (A) no final da dissertação. Em vez de realizar uma transcrição corrida, optei por registar por número de pergunta, como se tratasse de um exercício de audição estruturado. Deste modo, permitiu-se uma análise mais sistemática e eficiente, facilitando a localização e comparação das respostas por tema.

Esta opção metodológica, ainda que não convencional, revelou-se funcional no tratamento e organização das informações.

Capítulo 5: Análise e discussão dos resultados

No presente capítulo pretende-se analisar e discutir os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas a profissionais que trabalham na área da educação com crianças refugiadas e/ou migrantes. Os resultados foram articulados com os objetivos específicos definidos para esta investigação. A análise foi estruturada de acordo com quatro subtemas, correspondentes a cada um dos objetivos anteriormente definidos: 1) políticas educativas para refugiados; 2) programas de acolhimento educativo e social; 3) práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto escolar e 4) lacunas e virtualidades das medidas existentes.

Em cada subcapítulo são discutidos os contributos de cada participante, complementados com a análise documental e com literatura relevante sobre o tema. Esta articulação entre as perspetivas recolhidas e o enquadramento teórico permite compreender os desafios enfrentados pelos profissionais, assim como as estratégias desenvolvidas e as suas perceções. Da mesma maneira, possibilita demonstrar os avanços alcançados, as limitações e as possíveis oportunidades que podem existir para a melhoria da inclusão de crianças refugiadas no sistema educativo português.

5.1. Políticas educativas de refugiados: a perspetiva dos profissionais

Neste subcapítulo são analisadas as políticas educativas de refugiados existentes que afetam o acesso e a qualidade da educação para crianças refugiadas através da perspetiva dos entrevistados. As entrevistas realizadas evidenciam que os profissionais trabalham de acordo com o enquadramento jurídico que rege o acolhimento e a inclusão de crianças refugiadas e/ou migrantes no sistema educativo português. Alguns participantes referiram as orientações legais específicas pelas quais seguem a sua prática profissional. Veja-se cada uma delas.

Durante a entrevista A ficou claro que o acolhimento das crianças e jovens refugiados não acontece de forma isolada, mas que está enquadrado por várias normas, como a Lei de Asilo (Lei 27/2008, de 30 de junho, com as alterações introduzidas pela Lei 26/2014 de 2 de Maio), pela Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei 147/99, 1 de Setembro) e por orientações do ACNUR. Na perspetiva da profissional A, este quadro legal nacional e internacional traduz-se em medidas concretas dentro da instituição de acolhimento onde trabalha, sobretudo no que diz respeito à educação, à proteção contra situações de vulnerabilidade e à implementação de apoios que assegurem a inclusão destas crianças e jovens. Deste modo, destaca-se que a legislação não se limita a definir princípios gerais, mas constitui uma base orientadora que direciona a maneira como a instituição de acolhimento A1 organiza a sua resposta educativa e social a estas crianças.

De forma complementar, a participante E mencionou documentos legais nacionais mais recentes. Importa mencionar que se trata de uma Professora de Português de Língua Não Materna (PLNM). De acordo com a Portaria n.º 86/2025/1, de 6 de março, a disciplina de PLNM assume um papel central na integração dos alunos, respondendo às suas necessidades linguísticas e escolares. A sua organização e avaliação no ensino secundário seguem o quadro legal em vigor, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

No que diz respeito ao ensino básico, a Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro estabelece que as adaptações ao processo de avaliação externa são da responsabilidade da escola, desde que fundamentadas e que constem do processo do aluno, sendo comunicadas ao Júri Nacional de Exames. A Professora E mencionou que:

“Um aluno que tenha apenas PLNM não consegue fazer o exame nacional de Português, o currículo é muito diferente”

sublinhando que, na sua perspetiva, os alunos que frequentam PLNM não devem realizar o exame de Português regular para ingressarem no ensino superior²¹. Esta observação demonstra que o enquadramento legal da avaliação nem sempre se ajusta totalmente às necessidades destes alunos, uma vez que seguem um currículo diferente, adaptado à sua proficiência linguística.

Segundo o regulamento das provas e exames dos ensinos básicos e secundário, a avaliação destes alunos é ajustada ao seu nível de competência: os níveis de iniciação (A1 e A2) ou intermédio (B1) realizam, no 9º ano, a prova final de PLNM e, no 12º ano, o exame final de PLNM, independentemente de frequentarem a disciplina de português regular ou um grupo de nível. Os alunos de nível B2, que tenham concluído o nível B1 no 11º ano, podem realizar o exame de PLNM no 12º ano para concluir o ensino secundário, caso contrário, terão de realizar o exame nacional de Português se anularem a matrícula ou forem excluídos por faltas.²²

Esta situação levanta questões sobre equidade do sistema, dado que a progressão para o ensino superior depende de exames que nem sempre refletem as competências reais destes alunos, podendo criar barreiras adicionais à sua inclusão académica.²³

²¹ Portaria n.º 207/2025/1 de 2 de maio- Aprova o Regulamento do Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público para o ano letivo de 2025-2026. Este regulamento estabelece que os candidatos devem ser titulares de um curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente concluído até ao ano letivo de 2024-2025 e fazer prova de capacidade para a frequência do ensino superior, o que inclui a realização dos exames nacionais exigidos como provas de ingresso

²² Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna>

²³ A entrevista foi realizada em fevereiro de 2025, portanto estavam em vigor as normas e leis referentes aos exames para o ano letivo de 2024/2025.

Na entrevista à Professora F, que trabalha na mesma escola que a docente E, e faz parte da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), foi mencionada a influência do Decreto-Lei nº. 54/2018 na definição de medidas de apoio à aprendizagem e inclusão. Embora este enquadramento legal defenda a equidade e o direito a adaptações para alunos migrantes e/ou refugiados, a sua aplicação prática pode depender fortemente do contexto escolar e da interpretação das equipas técnicas. Esta situação levanta questões sobre como as medidas implementadas conseguem responder às necessidades individuais dos alunos e traduzir, no quotidiano escolar, os princípios de inclusão e equidade defendidos pelo decreto.

Na entrevista H/I foi mencionado o mesmo decreto que, de acordo com a profissional I:

“Temos uma legislação muito boa para a inclusão e a integração”. A mesma acrescentou: “À partida as escolas estariam preparadas se tivessem recursos humanos que a legislação contempla, mas nem sempre isso acontece”.

A dimensão internacional foi sublinhada nas entrevistas G e H/I, na medida em que as participantes recordaram o compromisso assumido pelo Governo português em 2020 no âmbito de um acordo com o Governo grego, que previa a recolocação de 500 jovens estrangeiros não acompanhados provenientes de campos de refugiados na Grécia. No mesmo ano, 72 crianças já tinham chegado a Portugal²⁴. Embora esta medida se inserisse nos referenciais europeus, as profissionais sublinharam que, na prática, cada instituição adapta o modelo definido pelo Ministério da Educação às suas próprias dinâmicas, recursos e desafios diários.

No seu todo, estas perspetivas demonstram que os participantes não apenas conhecem os diplomas legais relacionados com a inclusão de crianças refugiadas, como também reconhecem as limitações na sua prática. A legislação é percebida como algo fundamental, mas a sua concretização depende de fatores institucionais, contextuais e da articulação entre políticas nacionais e compromissos internacionais.

5.2. Programas de acolhimento educativo e social

Na realização de algumas entrevistas, foi possível identificar um conjunto diversificado de programas e medidas de acolhimento que agregam dimensões educativas e sociais, de forma a assumirem um papel central na integração de crianças e jovens refugiados em Portugal. Os

²⁴ Disponível em: <https://rr.pt/noticia/politica/2020/12/21/portugal-ja-acolheu-72-refugiados-menores-nao-acompanhados/219523/>

programas representam a preocupação que existe em oferecer condições favoráveis na inserção escolar, formação profissional e pessoal e na integração social destas crianças.

A profissional A mencionou o trabalho da instituição de acolhimento A1 que acolhe crianças e jovens não acompanhados, menores de 18 anos que se encontrem em processo de asilo ou de proteção temporária, em concordância com programas de reinstalação da UE. Estes programas consistem em iniciativas internacionais²⁵, através das quais países como Portugal, no caso, comprometem-se a acolher refugiados que se encontram em países de primeiro asilo ou campos sobrelotados, oferecendo-lhes as condições necessárias de proteção e integração.

Neste sentido, no momento da admissão na casa de acolhimento A1, é realizada uma entrevista para perceber o percurso escolar anterior da criança/jovem (e sempre que possível, à família), assim como os seus objetivos futuros. A Ordem dos Psicólogos Portugueses (2021:12) defende que: “No momento de preparação do acolhimento e no primeiro mês de admissão: anamnese, entrevista psicológica à criança/ jovem e família, observação das interações não programadas nos vários contextos, aplicação de instrumentos de avaliação psicológica, recolha de informação junto de várias fontes que conhecem a criança (...)”. Esta abordagem é corroborada por Campos et al. (2019) que destacam a importância de se realizarem avaliações psicológicas detalhadas no início do acolhimento, permitindo identificar necessidades específicas e orientar intervenções adequadas. Neste sentido, os autores destacam a importância de existir uma monitorização constante da evolução de cada criança, de modo a se perceber se os apoios prestados são suficientes (Campos et al., 2019:119).

Num segundo momento, é contactada a Direção Geral de Educação para aferir as escolas com vagas disponíveis e proceder à integração escolar assim que possível. São, também, acionadas as equipas técnicas que procedem à avaliação psicossocial da criança/jovem e à identificação das necessidades iniciais. Neste processo realizam-se perícias médicas para determinar a idade, uma vez que existem casos em que os jovens alegam ter menos idade para beneficiarem do acolhimento. De acordo com o European Asylum Support Office (EASO, 2018:16), a idade do requerente de proteção internacional é um indicador fundamental para a aplicação das garantias processuais nos procedimentos de proteção internacional. Na perspetiva de Mishori et al. (2019), os métodos médicos utilizados para determinar a idade de crianças migrantes são frequentemente imprecisos e

²⁵ Plano de reinstalação da UE. Pretende proporcionar vias de acesso legais e seguras à UE e reduzir, a longo prazo, o risco de haver um elevado número de chegadas irregulares; criar normas comuns de reinstalação e admissão por motivos humanitários; contribuir para iniciativas de reinstalação e admissão por motivos humanitários a nível mundial e apoiar os países terceiros que acolhem um grande número de pessoas com necessidade de proteção internacional. Disponível em: <https://www.consilium.europa.eu/pt/policies/resettlement-framework/>

inconclusivos, podendo colocar em risco a salvaguarda dos direitos das crianças. Contudo, na entrevista com a Profissional A, foi defendido que:

“Estas perícias têm em consideração que podem, de facto, tratar-se de crianças. Deste modo, todo o processo é explicado à criança/jovem. Têm conhecimento que podem ser acompanhadas por um adulto, quem é que vai fazer os exames e que têm direitos dos quais pode beneficiar, entre os quais os Direitos da Criança.”

Este aspeto demonstra que existe uma preocupação com as crianças que têm de ser submetidas a estas perícias, de forma a contrariar o que os autores defendem. Segundo a profissional, estas respostas estão dependentes de financiamento provenientes de entidades nacionais, como o Ministério da Administração Interna e Câmara Municipal de Lisboa e internacionais como o ACNUR.

Da mesma maneira, as entrevistadas H/I que também trabalham numa instituição de acolhimento (A2) evidenciaram o trabalho desenvolvido pelas escolas da instituição em articulação com as casas de acolhimento, com particular ênfase em medidas socioeducativas como o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Este programa permite a certificação dos três ciclos do ensino básico em função da idade e competências do jovem e apresenta uma matriz curricular flexível. Quando tem mais de 15 anos, pode incluir-se uma vertente vocacional. A entrevistada H recordou que, desde o seu compromisso em 2020, Portugal acolhe jovens e crianças no âmbito do programa europeu de recolocação provenientes de campos de refugiados da Grécia.

Mais recentemente, os fluxos espontâneos de chegadas de jovens ao país exigem uma rápida resposta do Instituto da Segurança Social e uma articulação imediata com as instituições de acolhimento. Neste processo, as parcerias locais representam um papel central ao potenciar recursos e proporcionar oportunidades de formação vocacional e profissional em contexto de trabalho. Foi salientado que a instituição A2 tem acordos com empresas que demonstram disponibilidade para acolher os jovens que queiram ter uma formação mais prática. Nestes casos, existe, na instituição A2, uma equipa de inserção profissional da instituição que faz a articulação com a empresa e com a equipa que está responsável pelos jovens para perceberem qual é o melhor espaço para que o jovem faça uma formação vocacional mais direcionada para a área, integrando-o numa formação mais prática.

A participante C acrescenta outra importante perspetiva ao descrever o funcionamento de um Centro Qualifica²⁶ inserido numa escola secundária, que funciona como espaço de

²⁶ É uma estrutura do Sistema Nacional de Qualificações e assume um papel determinante na construção de pontes entre os mundos da educação, da formação e do emprego, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. O Centro Qualifica destina-se a todos os que procuram uma

orientação e acompanhamento. Este centro recebe, não só adultos, como também jovens refugiados encaminhados por instituições de acolhimento e ajuda-os a planear o seu percurso educativo e profissional. No caso dos alunos que têm pouca escolaridade, vão para turmas da tarde designadas B1, B2 e B3, para obterem o certificado do 4º ano, 6º ano ou 9º ano, respetivamente. A profissional referiu que:

“Os alunos têm, também, aulas de matemática e cidadania. Estas são dadas em português, mas os professores podem falar em inglês ou francês. Contudo, é preferível que sejam dadas em português para os alunos aprenderem a língua portuguesa.”

Este processo é acompanhado pela entrevistada C, psicóloga educacional, que articula com os tutores das casas de acolhimento e com os professores, e juntos procuram a melhor oferta educativa para cada jovem. Conforme os seus objetivos profissionais e a sua escolaridade, os jovens podem ser encaminhados para outras escolas do agrupamento. A participante C destacou a importância da reflexão conjunta entre professores para encontrarem estratégias de apoio, embora reconheça que nem todos possuem o perfil ou formação necessária para lidar com estas situações.

No decorrer da entrevista J, foi permitido compreender o contributo das associações da sociedade civil que desenvolvem estratégias próprias em articulação com escolas. Esta articulação com as escolas é uma parceria com a Formação Cidade de Lisboa cujo objetivo é exatamente trabalhar com crianças migrantes recém-chegadas na aquisição da língua portuguesa. A associação na qual a entrevistada J desempenha funções, funciona em rede com psicólogos, técnicos sociais e escolas, identificando as necessidades e encaminhando não apenas crianças, como as suas famílias para os apoios adequados. O financiamento depende para onde é que a associação concorre, pode advir da junta de freguesia, da Câmara Municipal ou de fundos comunitários, demonstrando que existe uma grande dependência de candidaturas a projetos.

As entrevistas realizadas evidenciam a existência de respostas diversas e flexíveis no acolhimento educativo, social e residencial de crianças e jovens refugiados, que resultam da articulação entre instituições de acolhimento, escolas, centros de qualificação e associações. De acordo com os participantes, esta articulação revela-se uma mais-valia, resultado em respostas adaptadas a cada jovem. Os testemunhos confirmam que a integração não se limita ao acesso físico à escola, mas exige estratégias de acompanhamento personalizadas, como se verificou no trabalho desenvolvido no Centro Qualifica. De acordo com a DGE (2024:6), os

qualificação, tendo em vista o prosseguimento de estudos e/ou uma transição/reconversão para o mercado de trabalho. Destina-se a adultos com idade igual ou superior a 18 anos, com necessidades de aquisição e reforço de conhecimentos e competências.

processos de ensino e aprendizagem devem ser personalizados e adequados a cada aluno. No entanto, destacam-se alguns desafios: a dependência de financiamento externo pode comprometer a sustentabilidade das iniciativas e projetos; e a formação de professores demonstra ser desigual, na medida em que alguns estão preparados para lidar com a diversidade cultural e outros não.

5.3. Práticas pedagógicas nas escolas selecionadas

O presente subcapítulo analisa certas práticas e estratégias pedagógicas que têm sido implementadas nas escolas selecionadas para a inclusão de estudantes refugiados e/ou migrantes. A perspectiva dos entrevistados tornou-se central, uma vez que trabalham de perto com esta realidade e, embora não sejam todos docentes, as profissões de alguns implicam a participação ativa nos processos educativos e de inclusão destes alunos. Deste modo, apresentam-se as diferentes experiências e práticas pedagógicas descritas pelos participantes.

Uma das profissionais (C) destacou a importância do primeiro contacto com os jovens recém-chegados à nova escola. De forma a tentar ultrapassar as barreiras linguísticas iniciais, a profissional recorre ao inglês ou ao serviço de tradução telefónica da AIMA, estratégia também utilizada pela entrevistada A e B. A participante C referiu ainda que muitos destes alunos chegam com expectativas de contribuir economicamente para as suas famílias, pelo que considera essencial reforçar a relevância da escolaridade para o seu futuro. Com o tempo, a escola, na qual se insere o Centro Qualifica, foi desenvolvendo mecanismos de reflexão conjunta entre docentes e técnicos, criando estratégias para corresponder eficazmente às necessidades dos alunos. Foi mencionado ainda que, em 2022 ou 2023, têm sido organizadas formações com a UNICEF e o Projeto Ponte já abordado, dirigidas a professores do agrupamento, no sentido de reforçar competências na área da inclusão:

“De há 2 ou 3 anos para cá, a escola tem feito formações com a UNICEF e com o Projeto Ponte especificamente para os professores do agrupamento. Em 2024, passou a ser uma formação creditada através do Centro de Formação de Professores. A temática das formações faz refletir sobre estas questões, traumas, especificidades dos menores não acompanhados, pensar em conjunto em estratégias para haver uma maior reflexão por parte dos professores”.

Também a entrevistada D destacou iniciativas institucionais mais recentes, aplicadas na escola E2²⁷. Em 2024, a escola criou o Gabinete de Apoio ao Aluno Estrangeiro, composto por uma equipa multidisciplinar (psicóloga, professoras de PLNM, entrevistada D e outros técnicos). Este gabinete tem como objetivo acolher os alunos estrangeiros antes da sua integração em turmas, mapeando o seu percurso, dificuldades e expectativas. Para além disto, o Gabinete criou folhetos informativos em várias línguas (português, espanhol e inglês), de maneira a apresentar o sistema educativo nacional.

Paralelamente, a escola desenvolve projetos de integração com recurso às artes, nomeadamente através do Plano Nacional das Artes (PNA), contando com a presença de uma artista residente que dinamiza atividades de expressão teatral e que ajuda os alunos a refletirem sobre fenómenos de racismo e xenofobia. O PNA foi instituído pelo Ministério da Cultura e pelo Ministério da Educação, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019, de 21 de fevereiro, com a barreira temporal 2019-2024, inicialmente, tendo sido prorrogado até 2029. Tem como missão aproximar arte, cultura, educação e cidadania, promovendo o acesso e a criação de arte por todos os cidadãos (Plano Nacional das Artes, 2019).

Esta abordagem complementa-se com outras iniciativas, como projetos nos quais os alunos estrangeiros partilham as suas experiências positivas ou negativas, como indicou a docente D, com os alunos nacionais. Estas atividades contribuem para a sensibilização da comunidade escolar. A perspetiva desta profissional demonstrou que muitas estratégias utilizadas na escola, são também utilizadas em escolas que têm de facto alunos refugiados.

No decorrer da entrevista E, a participante referiu que apenas duas alunas, dos cerca de 70 alunos estrangeiros da escola, detinham o estatuto de refugiado. Neste caso específico, as alunas são da Ucrânia e a escola portuguesa permitiu, com base em orientações legais como o Ofício-Circular 10976/2022/DGE-DSDC_ECE²⁸, que frequentassem em simultâneo a escola ucraniana (online, de manhã) e a portuguesa (presencial, à tarde). Contudo, a Professora E referiu que, desde a Páscoa de 2025, as alunas deixaram de comparecer à escola, inclusive às aulas de PLNM, o que levanta questões sobre a efetividade das medidas implementadas.

²⁷ Como mencionado anteriormente, esta entrevista foi realizada a uma docente que trabalha numa escola na zona Oeste de Portugal que não tem alunos com o estatuto de refugiado, mas que devido ao elevado número de alunos estrangeiros, foi decidido apresentar a sua perspetiva.

²⁸ “Tendo em consideração o disposto na Resolução acima mencionada, no Decreto-Lei nº 24- B/2022, de 11 de março, no Ofício-Circular S-DGE/2020/2040 – DSDC-DEPEB/ANQEP SAI-GER 460/2020, de 12/08, no Despacho n.º 2044/2022, de 16/02, e com o objetivo de agilizar a integração de crianças e jovens deslocados da Ucrânia e beneficiários de proteção temporária ou proteção internacional, abrangidos pela escolaridade obrigatória, no sistema educativo português, foi produzido o Ofício-Circular 10976/2022/DGE-DSDC-ECE, de 16/03.” (DGE, 2022:3)

A Professora E apresentou as suas perspetivas não apenas no que concerne a estas duas alunas em específico, como também sobre a realidade que é ensinar alunos estrangeiros. Destacou as práticas centradas na sala de aula, como o uso de resumos em inglês, a possibilidade de os alunos utilizarem os telemóveis como ferramentas de tradução e a aplicação de medidas de integração curricular progressiva. Estas estratégias, apesar de simples, foram consideradas fundamentais para facilitar o acesso inicial ao currículo e reduzir a ansiedade dos estudantes.

A docente F, como membro da EMAEI da mesma escola, explicou que esta equipa é:

“ (...) necessária para encontrar resposta para perturbações do aluno (estrangeiro ou não). É destinada a qualquer aluno que não esteja a conseguir aprender ou tenha alguma barreira. O grupo arranja estratégias para o ajudar.”

Articulam-se com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), com o Centro de Saúde e com a Junta de Freguesia onde se localiza a escola. A participante referiu que as maiores dificuldades sentidas por estes alunos são o trauma e a obrigação de frequentarem uma nova escola. Nestes casos, a EMAEI procura colocar os alunos no programa de mentoria, que consistem nos alunos nacionais ou estrangeiros ajudarem os recém-chegados. A docente E também referiu o mesmo programa, acrescentando que se, por exemplo, um aluno de Cabo Verde chegar à escola, será acompanhado por um aluno também de Cabo Verde que já seja aluno da escola há mais tempo. Este programa de mentoria vai ao encontro das estratégias da DGE e da ANQEP, relativamente à integração do aluno estrangeiro em contexto escolar (DGE e ANQEP, 2020:2).

Um aspeto muito relevante destacado pelas entrevistadas H/I, foi a importância da existência de equipas multidisciplinares, compostas por professores, psicólogos, psicometristas e assistentes sociais, que constituem figuras de referência com quem os jovens podem criar relações de confiança. A instituição de acolhimento A2, na qual as profissionais trabalham, é constituída por cinco Centros de Educação e Desenvolvimento, para além de ser uma instituição de acolhimento. Neste sentido, os jovens acolhidos pela instituição podem frequentar essas escolas, de acordo com o seu perfil formativo e objetivos futuros. A profissional I mencionou que:

“Procura-se a melhor resposta educativa e formativa que pode ser na instituição ou numa escola de zona. Ficando numa resposta da instituição, há uma articulação muito próxima da equipa da casa (que faz o papel de encarregado de educação) com a equipa da escola (que recebe o aluno).”

Este trabalho em rede foi apontado como essencial para que os alunos consigam não apenas integrar-se, mas também que se sintam incluídos.

A entrevista J contribuiu para entender a importância da mediação cultural como prática já existente em algumas escolas. A presença de mediadores interculturais, envolvidos em reuniões e atividades escolares, facilita a comunicação entre alunos, famílias e professores, reduzindo barreiras culturais e linguísticas. O Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI), através da DGE, descreve que os mediadores linguísticos e culturais têm como objetivos apoiar a aquisição da língua portuguesa pelos alunos estrangeiros, promover a integração dos alunos estrangeiros na cultura portuguesa e facilitar a comunicação entre alunos, famílias e professores, promovendo o desenvolvimento dos alunos (DGE, 2025). Para além desta perspetiva institucional, Paiva (2023:171) evidencia que a mediação intercultural pode e deve ser integrada de forma transversal no currículo escolar, permitindo uma abordagem mais abrangente da diversidade cultural e promovendo a formação de jovens capazes de gerir relações interculturais de forma consistente.

No decorrer da entrevista à profissional J foram, também, destacadas formações dirigidas a docentes e não docentes em áreas como a cidadania, interculturalidade e diversidade cultural e linguística, assim como a implementação de oficinas de interculturalidade. Estas oficinas reúnem alunos nacionais e migrantes em atividades conjuntas, de modo a promover o reconhecimento da diversidade e a construção de uma comunidade mais inclusiva.

As práticas pedagógicas identificadas pelos entrevistados, apresentadas no quadro 1, apresentam um conjunto diversificado de estratégias pedagógicas e organizacionais, desde o acolhimento inicial à adaptação linguística e curricular, fazendo referência ao trabalho em rede com entidades externas e à capacitação dos profissionais. Estas perspetivas permitem compreender de que maneira a inclusão é vivida e construída na comunidade escolar, demonstrando que, apesar da diversidade de contextos, existe um esforço coletivo em assegurar respostas que aproximem os alunos refugiados e migrantes de uma participação plena no sistema educativo.

Quadro 1- Quadro resumo das estratégias pedagógicas apontadas pelos entrevistados

Categoria	Estratégias Pedagógicas identificadas	Entrevistados
Superar barreiras linguísticas e comunicacionais	Recurso ao inglês ou a serviços de tradução (AIMA); uso de resumos em inglês; utilização de telemóveis como ferramentas de tradução; folhetos informativos em várias línguas; mediação cultural em escolas (mediadores interculturais)	A,B, C, D, E, J
Acolhimento e integração inicial dos alunos	Gabinete de Apoio ao Aluno Estrangeiro; Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI); equipas multidisciplinares de referência (professores, psicólogos, psicometristas); trabalho em rede entre instituições e escolas	D, F, H/I
Inclusão através da arte e projetos educativos	Recurso ao Plano Nacional das Artes (PNA); oficinas de interculturalidade (Atividades conjuntas entre alunos migrantes e nacionais)	D, J
Mentoria e apoio entre pares	Programas de mentoria (alunos nacionais/estrangeiros ajudam recém-chegados)	E, F
Formação de docentes e técnicos	Formações com UNICEF e Projeto Ponte; formações dirigidas a docentes e não docentes (cidadania, interculturalidade, diversidade cultural e linguística)	C, J
Valorização da escolaridade e integração curricular	Reforço da relevância da escolaridade para o futuro dos alunos; medidas de integração curricular progressiva; reconhecimento do percurso formativo e definição de objetivos futuros dos jovens	C, E, H/I

5.3.1. Integração vs Inclusão

Como se tem vindo a mencionar, a presente dissertação tem como objetivo estudar de que forma é que a educação pode ser uma ferramenta humanitária na inclusão de crianças refugiadas em escolas portuguesas e, deste modo, torna-se fundamental entender que “incluir” e “integração” são dois termos distintos: “a «integração» no contexto da migração tende a ser vista como possível somente após a conquista de um status residencial de longo prazo. Não deve ser confundida com «inclusão», que deve ser aplicada a todas as crianças como parte da abordagem baseada em direitos da criança.” (UNICEF, 2020:2).

A distinção entre integração e inclusão surgiu em certas entrevistas como um tema importante a ser abordado, demonstrando que, para alguns profissionais, garantir o acesso à escola não é suficiente, é necessário assegurar também a participação ativa e significativa dos alunos refugiados/estrangeiros.

Phillimore (2024:2) salienta a importância de os refugiados experienciarem processos de integração positivos, uma vez que estas promovem o seu bem-estar e ajudam a atenuar os efeitos de traumas anteriores. A autora destaca que a natureza forçada da migração torna estes indivíduos particularmente suscetíveis às políticas e práticas de integração implementadas nos países de acolhimento. No contexto da migração infantil, a UNICEF (2020:2) distingue integração e inclusão. A integração refere-se a oportunidades e direitos que se tornam possíveis após a obtenção de um estatuto de residência de longo prazo. Por sua vez, a inclusão deve ser garantida a todas as crianças, independentemente do seu estatuto migratório, como parte de uma abordagem baseada nos direitos da criança, assegurando o acesso universal à educação, à saúde e à participação social.

As entrevistas F e H/I chamaram a atenção para esta distinção. De acordo com a Professora F:

“«Integração» é o que muitas vezes acontece. Eles [alunos refugiados/estrangeiros] estão na sala de aula e está toda a gente a fazer o mesmo. Realmente, eles [alunos refugiados/estrangeiros] estão integrados, mas não estão incluídos. «Incluídos» é quando a participação deles [alunos refugiados/estrangeiros] começa a ser válida. Quando conseguem participar, quando estão mesmo a fazer algo. Não quer dizer que estejam a fazer o mesmo exatamente que os outros, mas estão a contribuir para o produto final daquela turma.”

A profissional H reforçou esta ideia ao considerar que:

“Estar integrado não significa estar incluído. (...) Inclusão é quando há um espaço para todos, de forma partilhada e equitativa, equilibrada e que qualquer pessoa, qualquer criança, qualquer jovem se sinta verdadeiramente parte daquele contexto.”

De acordo com as entrevistadas H/I, relativamente à integração dos jovens nas escolas da instituição de acolhimento A2:

“Não temos separação de alunos em função de uma necessidade específica. Estão todos dentro do mesmo espaço. Portanto, já há uma possibilidade de inclusão. É mais fácil incluir quando sentem que fazem parte do mesmo espaço. (...) “É preciso que haja abertura das instituições, das entidades que têm intervenção nesta área para irem ajustando os seus modelos às crianças do mundo, não apenas às portuguesas.”

Esta distinção surgiu, sobretudo, porque muitos dos alunos refugiados/estrangeiros chegam às escolas portuguesas e enfrentam as barreiras linguísticas, curriculares e emocionais que dificultam a sua participação plena. Neste sentido, os profissionais destacaram que as escolas tendem a assegurar rapidamente a integração formal, através da matrícula ou da frequência das aulas por exemplo, mas a inclusão plena depende de estratégias adicionais, como adaptações pedagógicas, apoio psicossocial e o envolvimento ativo da comunidade escolar. Deste modo, enquanto a integração envolve consolidação do estatuto legal e o acesso pleno à sociedade, a inclusão representa um princípio contínuo de proteção e participação, garantindo que nenhuma criança fique excluída dos seus direitos fundamentais.

5.4. Lacunas e virtualidades das práticas pedagógicas

A análise das entrevistas permitiu identificar um conjunto de desafios estruturais no processo de inclusão de estudantes refugiados e migrantes em algumas escolas portuguesas, mas também diversas virtualidades que surgem no contexto escolar e que revelam a capacidade de adaptação das instituições e dos profissionais.

A falta de recursos humanos foi um dos aspetos mais recorrente e salientado. Vários entrevistados (B, D, F, H/I) destacaram a falta de professores, técnicos especializados e assistentes sociais, o que diminui a capacidade de resposta e aumenta a pressão emocional sobre quem acompanha diretamente os jovens. A profissional H referiu que:

“A realidade é que as escolas têm, hoje em dia, um problema de recursos humanos. Temos não só falta de docentes, na maior parte das escolas (...) é um problema nacional que tão cedo não vamos resolver esta questão.”

Destacou-se, ainda, a instabilidade do corpo docente e a falta de motivação de alguns professores (mencionado pelo participante C), fatores que fragilizam a continuidade do trabalho pedagógico.

Outro desafio apontado foi a barreira da língua. Muitos jovens quando chegam à nova escola não têm qualquer domínio do português, o que torna as aulas lecionadas na língua altamente desmotivadoras e criam o sentimento de exclusão (apontado pelas profissionais B e H/I). As docentes D/E sublinharam a ausência de professores com formação em PLNM como um problema grave, agravado pela incongruência entre o currículo de PLNM e as exigências dos exames nacionais. A docente E destacou as questões de equidade, uma vez que os alunos de PLNM, mesmo em níveis iniciais, enfrentam avaliações que os colocam em desvantagem face aos alunos portugueses.

A necessidade de mais formação para docentes foi também realçada. Na perspetiva da professora E as formações para Professores de PLNM que existem são úteis, mas insuficientes:

“(...) ajudam alguma coisa, mas não a 100%. Na teoria funcionam, mas na prática é muito importante falar com o aluno, porque cada caso é um caso.”

Este testemunho demonstra a necessidade de uma abordagem flexível e centrada no aluno, reforçando a importância de conhecer o percurso individual de cada criança, as suas competências linguísticas, assim como o contexto familiar e o contacto língua portuguesa. Também a entrevistada H apresentou a sua perspetiva relativamente a esta realidade:

“Qualquer profissional para trabalhar nesta casa, nesta área e na atualidade face às alterações económicas, sociais, políticas do mundo que nos desafiam, tem que ter um perfil de grande flexibilidade psicológica, de procedimentos, de empatia, de respeito, de compreensão. Há um conjunto de características extremamente importantes para as pessoas que trabalham nesta área.”

As ferramentas utilizadas nas avaliações foram relatadas como outro entrave, ou seja, a docente E referiu que durante o ano os alunos podem utilizar tradutores digitais como o telemóvel, mas nos exames nacionais só podem recorrer ao dicionário físico, que desconhecem e não sabem utilizar:

“Hoje em dia, os alunos já não sabem usá-lo [dicionário] e perdem muito tempo à procura do significado das palavras.”

A profissional G também destacou a ausência de ferramentas pedagógicas adaptadas à idade dos jovens, sobretudo materiais visuais que sejam adequados para além da idade pré-escolar e primeiro ciclo.

A indisponibilidade emocional e a sobrecarga dos profissionais foram também destacadas. Os entrevistados D, F e H/I sublinharam que os docentes e os auxiliares nem sempre dispõem da capacidade emocional necessária para lidar com as múltiplas exigências que estes contextos originam. Na perspetiva da entrevistada I:

“Muitas vezes a questão está no perfil. Tem de ter o perfil adequado para flexibilidade e acompanhar estes jovens, o que não é fácil.”

Esta realidade está associada à imprevisibilidade do trabalho com jovens migrantes e refugiados, cuja diversidade de percursos e necessidades exige uma adaptação constante por parte das equipas educativas, como destacado na entrevista H/I.

Por último, a falta de articulação entre escolas e serviços externos foi salientada, sobretudo pela professora D. A docente indicou que, na região Oeste, a escola onde trabalha é a única da região que tem um gabinete de apoio ao aluno estrangeiro e, deste modo, sente falta de poder conversar com outros profissionais de outras escolas sobre novos projetos de inclusão a estes alunos.

Apesar destes constrangimentos, os participantes evidenciaram boas práticas que têm favorecido o processo de integração escolar e social desses jovens e crianças. Destaca-se o acolhimento individualizado, mencionado pelas profissionais A e H/I, que é realizado através de entrevistas iniciais e que permitem avaliar a escolaridade, objetivos e necessidades

específicas de cada jovem. Este acompanhamento é complementado por perícias médicas para aferir a idade e garantir uma correta integração residencial e escolar.

O trabalho em rede entre escolas, instituições de acolhimento e técnicos foi apresentado como um fator fundamental. Os participantes B e H/I indicaram que, em diversos contextos, as casas de acolhimento assumem o papel de encarregado de educação, funcionando como ponte entre a escola e o jovem, de maneira a assegurar um acompanhamento contínuo. Esta articulação é considerada essencial para o sucesso do percurso educativo e para o sentimento de pertença dos jovens.

Em contexto pedagógico, foram sublinhadas práticas como a capacitação de professores para lidar com turmas de várias nacionalidades (entrevista G), assim como a presença de mediadores interculturais em algumas escolas, que participam em reuniões e atividades, facilitando o diálogo entre culturais, como mencionou a participante J. Nesta entrevista, foram ainda destacadas as oficinas de interculturalidade, que envolvem não apenas os alunos migrantes, como toda a comunidade educativa. A entrevistada J acrescentou:

“Percebemos que há escolas que conseguem implementar algumas boas práticas [pedagógicas] e outras não. Tem a ver muito, infelizmente, com o acolhimento e a integração das comunidades que não está protocolada. Não existe um protocolo para o acolhimento destas comunidades de migrantes. As decisões podem ser diferentes consoante a sensibilidade de cada um, o que nós acreditamos que é desajustado”.

É importante mencionar as atividades extracurriculares e comunitárias como espaços de integração. Nas entrevistas B e G, as profissionais identificaram cursos de línguas, atividades recreativas e de lazer, assim como experiências de autonomia no quotidiano institucional, como cozinhar, limpar ou lidar com serviços públicos, foram mencionados como contributos relevantes para o desenvolvimento pessoal e para a integração social dos jovens. Como foi referido pela profissional G:

“também fazemos capacitação dos adultos envolvidos na vida dos jovens especialmente de professores. Em meios habitacionais escolares ou espaços recreativos de lazer e também tentamos, muitas vezes, criar espaços fora daqueles que já frequentam habitualmente (...) oferecemos, por exemplo, cursos de línguas ou oferecemos atividades extracurriculares. Tentamos fazê-lo em espaços em comunidade.”

Os resultados deste estudo articulam-se com as conclusões de Simão (2021), que analisou a integração escolar de crianças refugiadas em Portugal, Alemanha e França. A autora destaca o papel central da educação como instrumento não apenas académico, mas também de integração social e proteção. Sublinha a importância da aprendizagem da língua e da integração gradual no sistema educativo, aspetos igualmente identificados pelos entrevistados nesta investigação. Tal como evidenciado neste trabalho, Simão (2021) identifica também barreiras persistentes, como a escassez de recursos, as dificuldades linguísticas e as desigualdades resultantes de respostas educativas pouco adaptadas. A sua análise comparativa contribui ainda para enquadrar a realidade portuguesa num panorama europeu, demonstrando que muitos dos desafios são comuns entre países.

Em síntese, as práticas pedagógicas identificadas refletem uma realidade marcada por desafios estruturais, como a falta de recursos humanos e pedagógicos, barreiras linguísticas, sobrecarga emocional dos profissionais, mas também por experiências positivas que demonstram a capacidade de adaptação das escolas e instituições. As boas práticas identificadas, nomeadamente o acolhimento individualizado, o trabalho em rede, a formação de professores e a promoção de atividades extracurriculares revelam que o trabalho dos profissionais, das instituições de acolhimento e das escolas é sensível à diversidade de alunos. Este capítulo permitiu, de forma integrada, responder aos objetivos específicos da investigação, constituindo a base para as conclusões que se apresentam no próximo capítulo.

Conclusão e recomendações

Os fluxos migratórios a que assistimos atualmente podem envolver migrações forçadas ou voluntárias. De acordo com de Haas, Castles e Miller (2020), vivemos na “Era das Migrações”, que é um tema que tem ganho cada vez mais atenção por parte da comunidade internacional.

O caso português merece destaque, uma vez que, no século XX, Portugal passou a desempenhar um papel de país de refúgio e de trânsito. A análise dos movimentos de refugiados demonstra um padrão marcado pela oscilação entre abertura e restrição, dependente de fatores políticos, diplomáticos e contextuais. A população portuguesa demonstrou-se solidária, em vários momentos, como no caso dos Bóeres ou dos refugiados espanhóis, estando empenhada em apoiar, sobretudo as crianças, através da criação de escolas e recolha de fundos para apoiar estas populações. Contudo, este humanitarismo da população contrastava com as hesitações do Estado português, pela ausência de legislação adequada e, por vezes, por políticas repressivas, como se deu com os refugiados espanhóis e com a comunidade judaica. Já no século XXI, 2015 foi o ano que marcou o principal *boom* de movimentos de refugiados na Europa e em Portugal.

Como referido ao longo deste trabalho, um dos grupos mais afetados por estes movimentos de refugiados são as crianças e jovens, que frequentemente veem o seu percurso educativo ser interrompido ao serem forçados a abandonar os seus países de origem, perdendo, deste modo, o acesso a uma educação regular e às oportunidades de desenvolvimento que delas decorrem. Neste sentido, a presente dissertação pretendeu analisar de que modo as políticas educativas portuguesas, bem como a sua implementação, incluem de facto estas crianças e jovens nas escolas.

Na realização desta análise, a investigação orientou-se de acordo com os quatro objetivos específicos. O primeiro objetivo, relativo ao estudo das políticas educativas existentes que afetam o acesso e a qualidade da educação destas crianças e jovens através da legislação e documentos normativos relevantes, foi concretizado através da análise da legislação pertinente e de documentos normativos relevantes, articulando-os com os testemunhos recolhidos em entrevista. Destacaram-se os termos *refugiado*, *criança refugiada* e *menor não acompanhado*. Salientaram-se, também, as normas que orientam o acesso destas crianças e jovens no sistema educativo.

De forma a justificar a escolha do tema da educação, foi sublinhada a sua importância como sendo um dos pilares fundamentais da Ação Humanitária, que representa um instrumento de inclusão e proteção. Foram descritos os desafios estruturais e políticos existentes, o papel central que os educadores representam na inclusão das crianças na escola

e as estratégias pedagógicas que existem nas escolas e em documentos estatais. Este enquadramento correspondeu ao segundo objetivo específico, permitindo, ainda, analisar os programas de acolhimento educativo e social, tanto em instituições de acolhimento como em escolas.

Ao longo desta investigação, foi decidido apresentar a perspetiva dos profissionais que trabalham diretamente com estas crianças e jovens, de forma a revelar as suas dificuldades, desafios e possíveis recomendações futuras. Esta decisão surgiu devido ao facto destes profissionais, ao estarem no terreno, conhecerem melhor as fragilidades do sistema e, ao mesmo tempo, as práticas e estratégias que podem potenciar uma inclusão mais efetiva. Neste sentido, muitas das estratégias identificadas vão ao encontro do guia de acolhimento para crianças e jovens beneficiários ou requerentes de proteção internacional da DGE e ANQEP relativo à educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário de 2020. Os docentes que participaram no estudo mencionaram que lecionam, mais frequentemente, alunos do ensino básico.

O terceiro objetivo específico teve como foco a identificação das práticas pedagógicas que têm sido implementadas nas escolas para apoiar a inclusão destes estudantes, de maneira a compreender como é que os professores, técnicos e outros profissionais lidam com os desafios das suas funções diárias. O estudo salientou a existência de estratégias diversas, desde a adaptação curricular ao acompanhamento individualizado, fazendo referência à valorização da multiculturalidade nas salas de aula. De igual forma, ficou registado que a integração não depende apenas de medidas formais, mas sobretudo da capacidade das equipas educativas em criar ambientes de aprendizagem acolhedores e respeitadores da diversidade. Através da realização das entrevistas, foi possível reconhecer que os envolvidos desempenham um papel fundamental na criação de ambientes inclusivos.

Por fim, o quarto objetivo inclui identificar as lacunas e potenciais virtualidades das políticas educativas, programas de acolhimento e práticas pedagógicas adotadas em instituições portuguesas a partir da análise documental e das entrevistas com os profissionais. Portugal, embora disponha de um quadro legal progressista e de iniciativas relevantes, continua a demonstrar uma distância entre o plano normativo e a realidade social. Entre as fragilidades identificadas, destacam-se a falta de professores especializados em Português como Língua Não Materna, a escassez de mecanismos de apoio mais individualizados e a sobrecarga dos processos de regularização, nomeadamente na AIMA. No entanto, apesar destas dificuldades, identificaram-se experiências inovadoras e boas práticas que, devido à sua eficácia, podem ser replicadas noutros contextos nacionais. Destacam-se a capacidade

de adaptabilidade de alguns docentes, a criação de espaços de partilha cultural e a aposta em formações contínuas para os professores envolvidos.

Neste sentido, como notas finais destacam-se a centralidade da educação como dimensão estruturante dos processos de acolhimento e inclusão de crianças e jovens refugiados em Portugal. Tornou-se evidente que a escola não é apenas um espaço de aprendizagem formal, mas também um lugar de proteção, de reconstrução de identidades e de abertura a novas oportunidades. Este potencial encontra-se frequentemente condicionado pela insuficiência de recursos humanos e materiais, pela falta de formação contínua dos profissionais e pelas barreiras burocráticas que atrasam ou fragilizam os processos de integração.

Academicamente, esta investigação contribuiu para o aprofundamento do debate sobre a relação entre políticas educativas e ação humanitária, evidenciando como é que a educação pode ser tanto um direito fundamental, como um instrumento de resiliência para crianças e jovens refugiados. Sublinha-se a urgência em investir em formações contínuas, em equipas multidisciplinares e em estratégias de acompanhamento individualizado, que sejam capazes de responder às necessidades desta população.

Por fim, importa reconhecer as limitações do estudo, nomeadamente o número reduzido de entrevistas e a delimitação geográfica da análise, que não permitiram abranger todas as realidades existentes no país. Ainda assim, estas escolhas metodológicas permitiram uma análise aprofundada e detalhada das experiências de profissionais diretamente envolvidos no processo de inclusão de crianças e jovens refugiados e migrantes. Esta delimitação constituiu uma oportunidade para recolher testemunhos ricos, contextualizados e significativos, que permitem compreender a realidade concreta das escolas e instituições de acolhimento em estudo.

A inclusão de crianças e jovens refugiados no sistema educativo português continua a ser um processo em construção, marcado por avanços e recuos, mas também por potencialidades significativas. A escola, deste modo, surge como um espaço de desafios, mas sobretudo como uma oportunidade para transformar vidas e reforçar os princípios de solidariedade e justiça social.

A realização das entrevistas permitiu que surgissem um conjunto de recomendações que importa identificar, tanto a nível pedagógico como político e social. A apresentação por temas

destas propostas permite que se dê visibilidade às perspetivas dos profissionais que trabalham diariamente com o contexto da inclusão de crianças e jovens refugiados e migrantes no sistema educativo português, como também permite uma reflexão sobre as necessidades e possíveis respostas para que esta inclusão seja mais efetiva.

Adaptação curricular e ensino de português como língua não materna

As entrevistas evidenciaram que a aprendizagem da língua portuguesa é vista como uma condição fundamental para o processo de inclusão. As recomendações realizadas neste âmbito foram:

- Criar aulas de Português Língua não Materna mais direcionadas e personalizadas e presença de professores de português em casas de acolhimento;
- Adaptar os planos curriculares ao nível de escolaridade e proficiência linguística dos jovens;
- Implementar programas gerais de alfabetização e literacia básica antes da integração em turmas regulares.

Estas propostas demonstram que a aprendizagem da língua portuguesa é um tema central no processo educativo. Do ponto de vista da Ação Humanitária, representam tanto uma resposta académica, como uma forma de proteção e dignidade que garantem que nenhum jovem frequenta o sistema educativo português sem as ferramentas mínimas para aprender.

Práticas pedagógicas e integração escolar

- Adotar modelos de acolhimento progressivo, com ano de preparação inicial em disciplinas menos dependentes da língua portuguesa;
- Promover atividades de integração cultural e comunitária em paralelo com a aprendizagem escolar;
- Garantir formação contínua de professores em multiculturalidade, diversidade, inclusão e estratégias pedagógicas;
- Criar equipas multidisciplinares (psicólogos, mediadores, assistentes sociais).
- Rever os conteúdos programáticos, de forma a refletir a pluralidade cultural da sociedade portuguesa;
- Assegurar maior representatividade das comunidades migrantes e refugiadas nos materiais pedagógicos;

- Promover uma reflexão crítica sobre a História de Portugal, integrando diferentes perspetivas.

A inclusão plena depende de uma abordagem integrada, centrada no aluno, que combina adaptações curriculares, estratégias pedagógicas e inovadores e do trabalho em rede.

Políticas e programas de acolhimento

A terceira dimensão de recomendações diz respeito às políticas e programas de acolhimento. Na realização das entrevistas, foram reveladas algumas lacunas nos protocolos que existem para o acolhimento de crianças refugiadas e das suas famílias, o que leva a que os profissionais tomem diferentes decisões consoante a sua sensibilidade individual ou da instituição.

- Definir protocolos claros e uniformes para acolhimento e integração escolar;
- Reforçar recursos humanos especializados (professores de PLNM, mediadores culturais);
- Assegurar respostas mais rápidas da AIMA em perícias de idade e regularização documental.

Assim sendo, os entrevistados defendem que se criem diretrizes claras que definam as etapas do acolhimento, da integração escolar e do apoio familiar, assegurando maior uniformidade e coerência nas práticas.

As recomendações supramencionadas sublinham que, para promover uma verdadeira inclusão de crianças refugiadas no sistema educativo português é necessário agir em diferentes eixos, como a capacitação e apoio a professores, criação de equipas multidisciplinares, melhorar protocolos de acolhimento e garantir recursos humanos. Uma abordagem mais integrada é o que vai permitir transformar políticas e propostas em práticas concretas, assegurando que cada criança e jovem refugiado e migrante possa participar de forma plena, valorizada e protegida no sistema educativo português.

Referências Bibliográficas

- AIMA, I. P. – Agência para a Integração, Migrações e Asilo. (2024). *Relatório de migrações e asilo 2023*. AIMA, I. P. <https://aima.gov.pt/media/pages/documents/92dd0f02ea-1726562672/rma-2023.pdf>
- Alahmad, Z. (2024). No more “refugees”: Re-defining the humans on the move from a humanistic perspective. In O. Lytovka (Ed.), *Navigating Borders: Perspectives on Migration and Identity* (pp. 5-133). London Centre for Interdisciplinary Research.
- Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH). (2004). *Ficha informativa n.º 20: Direitos humanos e refugiados*. Genebra, Suíça: Nações Unidas.
- Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (2021). *Guia para professores* [Publicação complementar ao site “Teaching about Refugees” do ACNUR].
- Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. (2025). *Três atualizações em três anos de guerra na Ucrânia* [Comunicado de imprensa]. Consultado em 16 julho de 2025. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/noticias/comunicados-imprensa/tres-atualizacoes-em-tres-anos-de-guerra-na-ucrania>
- Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. (2025). *UNHCR Refugee Data Finder: Population figures, refugees under UNHCR’s mandate – Portugal (2015-2024)*. Consultado em 16 de setembro de 2025. Disponível em: <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/download?v2url=233e8f>
- Arendt, H. (2009). We Refugees. In J. Kohn & R. H. Feldman (Eds.), *The Jewish Writings* (pp. 264–274). Schocken Books.
- BCSD Portugal. *Objetivo 4: Educação de qualidade*. BCSD Portugal. Consultado em 20 de agosto de 2025. Disponível em: <https://ods.pt/objectivos/4-educacao-de-qualidade/>
- Bockorni, B. R. S., & Gomes, A. F. (2021). A amostragem *snowball* (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. *Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR*, 22(1), 105–117.
- Bryman, A., & Bell, E. (2019). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press
- Campos, J., Barbosa-Ducharme, M., Dias, P., & Rodrigues, S. (2019). Saúde mental de crianças e adolescentes portugueses em acolhimento residencial. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 51(2), 85–101.

- Chung, R. C.-Y., Bemak, F., & Grabosky, T. K. (2011). Multicultural-social justice leadership strategies: Counseling and advocacy with immigrants. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 3(1), 86–87.
- Comissão Europeia. (2024, 14 de maio). *Pacto em matéria de Migração e Asilo*. Consultado em 30 de agosto de 2025. Disponível em: https://home-affairs.ec.europa.eu/policies/migration-and-asylum/pact-migration-and-asylum_pt
- Conselho da União Europeia (2024). *Asylum applications in the EU* [Infográfico]. Consultado em 15 de junho de 2025. Disponível em: <https://www.consilium.europa.eu/pt/infographics/asylum-applications-eu/#0>
- Conselho da União Europeia. (2025). *How the EU helps refugees from Ukraine* [Texto informativo]. Consultado em 15 de junho de 2025. Disponível em: <https://www.consilium.europa.eu/pt/policies/refugee-inflow-from-ukraine/>
- Conselho da União Europeia. (2025). *Um novo quadro de reinstalação da UE*. Consultado em 14 de maio de 2025. Disponível em: <https://www.consilium.europa.eu/pt/policies/resettlement-framework/>
- Conselho Português para os Refugiados (CPR). (2025). *2024 em Números – Infografia* [Infografia online]. CPR. Consultado em 20 de agosto de 2025. Disponível em: <https://cpr.pt/publicacoes/2024-em-numeros-infografia/>
- Cruz Vermelha Portuguesa. (2024, 6 de junho). *Assinatura de protocolo entre Segurança Social, Casa Pia e Cruz Vermelha para criação de casa de acolhimento*. Consultado em 20 de junho de 2025. Disponível em: <https://www.cruzvermelha.pt/not%C3%ADcias/item/8243-assinatura-de-protocolo-entre-seguran%C3%A7a-social,-casa-pia-e-cruz-vermelha-para-cria%C3%A7%C3%A3o-de-casa-de-acolhimento.html>
- De Haas, H. (2024). *How migration really works: A factful guide to the most divisive issue in politics* (1st ed.). Temas e Debates.
- De Haas, H., Miller, M. J., & Castles, S. (2020). *The age of migration* (6ª ed.). United Kingdom: Red Globe Press.
- Direção-Geral da Educação, Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (2020). *Crianças e jovens beneficiários ou requerentes de proteção internacional: Guia de acolhimento - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*.

- Direção Geral de Educação. (2020). Medidas educativas de integração de crianças e jovens refugiados no sistema educativo (Ofício Circular S-DGE/2020/2040 – DSDC-DEPEB). Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.
- Direção-Geral da Educação. (2022). *Orientações para o acolhimento, a integração e a inclusão de crianças e jovens ucranianos refugiados*. Ministério da Educação.
- Direção Geral da Educação. (2023). Ofício-circular n.º 30 172/2023. Direção Geral da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2024). *Inclusão de alunos migrantes em meio educativo*. Ministério da Educação, Portugal.
- Direção-Geral da Educação. (2025). *Mediadores linguísticos e culturais: A visão do Ministério da Educação, Ciência e Inovação*. Ministério da Educação, Ciência e Inovação.
- Dryden-Peterson, S. (2016). *Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences*. *Educational Researcher*, 45(9), 473–482.
- European Asylum Support Office (EASO). (2018). *Guia prático sobre avaliação da idade* (2.ª ed.). Luxemburgo: EASO.
- European Parliament, & Council of the European Union. (2024). *Directive (EU) 2024/1346 of the European Parliament and of the Council of 14 May 2024 laying down standards for the reception of applicants for international protection*. Official Journal of the European Union, L, 202. Consultado em 10 de setembro de 2025. Disponível em: [Directive - EU - 2024/1346 - EN - EUR-Lex](#)
- European Parliament, & Council of the European Union. (2024). *Regulation (EU) 2024/1348 of the European Parliament and of the Council of 14 May 2024 establishing a common procedure for international protection in the Union and repealing Directive 2013/32/EU*. Official Journal of the European Union, L, 202. Consultado em 10 de setembro de 2025. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1348/oj>
- European Parliament, & Council of the European Union. (2024). *Regulation (EU) 2024/1351 of the European Parliament and of the Council of 14 May 2024 on asylum and migration management, amending Regulations (EU) 2021/1147 and (EU) 2021/1060 and repealing Regulation (EU) No 604/2013*. Official Journal of the European Union, L, 202. Consultado em 10 de setembro de 2025. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1351/oj>
- Eurostat. (2025). *Asylum applicants considered to be unaccompanied minors (tps00194)*. Consultado em 18 de setembro de 2025. Disponível em: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00194_custom_18081843/default/table.

- Faneca, R. M. (2018). The inclusion of refugee and migrant students in Portugal: From policies to practices. *Displacement Planet Earth: Plurilingual Education and Identity for the 21st Century*. University of Wisconsin-Madison & Deep Institute.
- Faria, F. A. (2021). *Refugiados espanhóis em Portugal: entre a repressão policial e a solidariedade popular (1936-1945)* [Tese de doutoramento em História Moderna e Contemporânea, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/23186>
- George, R. M. (2021). Menores Estrangeiros não Acompanhados. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. Leote de Carvalho & N. Fernandes (Eds.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância: Perspetivas Globais* (pp. 123–135). Braga: UMinho Editora.
- Governo de Portugal. (2018). *Nota à Comunicação Social: Educação Inclusiva e Flexibilidade Curricular*. Consultado em 20 de junho de 2025. Disponível em: https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBAAAAB%2BLCAAAAAABAAzNbM0AgCXkgQABAAA%3D%3D&utm_
- Governo de Portugal. (2019, 1 de março). *Portugal conclui primeira fase do Programa de Reinstalação do ACNUR: 127 pessoas refugiadas já chegaram* [Nota à Comunicação Social]. Consultado em 20 de junho de 2025. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBAAAAB%2BLCAAAAAABAAzNzYxBgAs1m9uBAAAA%3D%3D>
- Hathaway, James C. (2021). The Structure of Entitlement under the Refugee Convention. *The Rights of Refugees Under International Law*, 2nd ed., 173–311. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108863537.004.
- Hedlund, D., Salmonsson, L., & Sohlberg, T. (2021). Unaccompanied girls with precarious odds. *Journal of Refugee Studies*, 34(4), 3871–3887.
- Henriques, C., & Faria, F. A. (2024). *Refugiados em Portugal no século XX* (1ª ed.). Editorial Presença.
- International Organization for Migration. (2018). *Unaccompanied Children on the Move*. IOM
- JRS Portugal. (2016). O que se passa na Eritreia? *JRS Portugal*. Disponível em: <https://www.jrsportugal.pt/wp-content/uploads/2016/10/Eritreia.pdf>

- Kerlaff, L. (2023). "Now we start to make it like home": reunited refugee families negotiating integration and belonging. *Frontiers Political Science*, 5, 128735. <https://doi.org/10.3389/fpos.2023.1287035>
- Marujo, A., & Raimundo, C. (2024). *Mudar vidas: A igreja em ação: António Laje Raposo na presidência da Cáritas Portuguesa (1976–1982)*. Editorial Cáritas.
- Menjívar, C., & Perreira, K. M. (2019). Undocumented and unaccompanied: Children of migration in the European Union and the United States. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(2), 197–217.
- Mishori, R., Hannaford, A., & Mujawar, I. (2019). The use of age assessment in the context of child migration: Imprecise, inaccurate, inconclusive and endangers children's rights. *Children*, 6(7), 85.
- Moleiro, C. & Roberto, S. (2021). The path to adulthood: A mixed-methods approach to the exploration of the experiences of unaccompanied minors in Portugal. *Journal of Refugee Studies*. 34 (3), 3264-3287
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2021). *Linhas de orientação para a prática profissional: Acolhimento residencial de crianças e jovens*. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Ozkul, D., & Nalule, C. (2023). *Recognising Refugees: A Review of the Literature and Approaches (1990–2020)*. Oxford: Refugee Studies Centre, University of Oxford.
- Paiva, A. M. (2023). *Um novo olhar sobre a mediação intercultural em contexto educativo*. Universidade Aberta.
- Parlamento Europeu. (2021). Resolução do Parlamento Europeu sobre o conflito sírio – 10 anos após a revolta (B9-0177/2021). Consultado em 12 de maio de 2025. Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/B-9-2021-0177_PT.html
- Parlamento Europeu. (2021). *The concept of "climate refugee": Towards a possible definition* (Briefing, EPRS | European Parliamentary Research Service, PE 698.753). Brussels: European Union. Consultado em 22 de agosto de 2025. Disponível em: [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_BRI\(2021\)698753?utm](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_BRI(2021)698753?utm)
- Phillimore, J. (2024). From mere life to a good life: Shifting refugee integration policy from outcomes to capabilities. *Refugee Survey Quarterly*, 43(4), 387–409. <https://doi.org/10.1093/rsq/hdae014>
- Pinho, A. R. da S. (2012). *As "Crianças Caritas", entre a Áustria e Portugal (1947-1958)*. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

- Pinho, A. R. da S. (2020). Uma casa portuguesa: As crianças austríacas em Portugal no pós-guerra (1947-1958). *Cultura, Espaço & Memória*, 11, 263–283.
- Plano Nacional das Artes. (2019). *Plano Nacional das Artes: Uma estratégia, um manifesto (2019–2024)*. Ministério da Cultura e Ministério da Educação.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2024). Plano de Ação para as Migrações: Problemas, desafios, princípios e ações. XXIV Governo Constitucional.
- Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE). (2021). Coerência entre Ação Humanitária e Desenvolvimento na Educação: Trabalhar em conjunto nos contextos de crise. Nova Iorque, NY
- Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE). (2024). Normas Mínimas para a Educação: Preparação, Resposta, Recuperação. INEE.
- República Portuguesa. (2008). Lei n.º 27/2008: Aprova as condições e procedimentos de concessão de asilo ou proteção subsidiária e os estatutos de requerente de asilo, de refugiado e de proteção subsidiária. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 163. Consultado em 19 de abril de 2025. Disponível em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/27-2008-456263>
- República Portuguesa. (2022). Despacho n.º 2044/2022: Estabelece normas destinadas a garantir o apoio aos alunos cuja língua materna não é o Português. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 33, Parte C, 53-54. Consultado em 19 de abril de 2025. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/2044-2022-179188085>
- Rodrigues, M. de L. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68. <https://journals.openedition.org/spp/904>, 171-176
- Rutter, J. (2004). Review: Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice. *Journal of Refugee Studies*, 17(4), 488–489.
- Santinho, C., & Rebelo, D. (2024). Integrating refugees and migrants into higher education in Portugal? An action research experience in a Portuguese university. *Etnográfica*, 28(2), 431-450
- SIC Notícias. (2025, 29 de janeiro). *Em 2024, 185 menores estrangeiros chegaram sozinhos a Portugal*. Consultado em 17 de março de 2025. Disponível em: <https://sicnoticias.pt/pais/2025-01-29-video-em-2024-185-menores-estrangeiros-chegaram-sozinhos-a-portugal-20898d30>
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (1999). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

- Simão, M. R. (2021). A educação no caminho do asilo: A resposta dos sistemas de ensino na integração das crianças refugiadas na Alemanha, França e Portugal [Dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa].
- Sousa, L. & Costa, P. (2018). The Development of the Asylum Law and Refugee Protection Regimes in Portugal, 1975–2017. *Refuge*, 34(2), 28–37.
- Sousa, L., Costa, P. M., Albuquerque, R., Magano, O., & Bäckström, B. (2021). *Integração de refugiados em Portugal: O papel e práticas das instituições de acolhimento*. Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (ACM, I.P.).
- UNHCR; UNICEF; IOM. *Access to education for refugee and migrant children in Europe*. Genebra: UNHCR, UNICEF, IOM, 2019.
- UNICEF. (2019). Orientações para a proteção de crianças e adolescentes.
- UNICEF. (2020). *Core commitments for children in humanitarian action*. UNICEF.
- UNICEF Portugal. (n.d.). *Plataforma Escolas UNICEF – Materiais educativos sobre os Direitos da Criança*. Consultado em 20 de agosto de 2025. Disponível em: https://escolas.unicef.pt/#block_faq_block_5fca3371403c4
- UNICEF Portugal. (2020). Educação: Acesso a uma educação de qualidade.
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2021). *Teaching about refugees: Guide for teachers* [PDF]. <https://www.unhcr.org/sites/default/files/legacy-pdf/618bc1d64.pdf>
- United Nations. (2024, 4 de agosto). *Aristides salvou milhares do Holocausto e um museu honra essa história*. UN News (Português). Consultado em 25 de agosto de 2025. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2024/08/1835641>

Legislação

Portugal. (1998, 26 de março). Lei n.º 15/98, de 26 de março. Diário da República n.º 72/1998, Série I-A.

Portugal. (1999, 1 de setembro). Lei n.º 147/99, de 1 de setembro. Diário da República n.º 204/1999, Série I-A.

Portugal. (2003, 23 de agosto). Lei n.º 67/2003, de 23 de agosto. Diário da República n.º 193/2003, Série I-A.

Portugal. (2004, 25 de março). Decreto-Lei n.º 67/2004, de 25 de março. Diário da República n.º 72/2004, Série I-A.

Portugal. Conselho de Ministros. (2007, 21 de agosto). Resolução do Conselho de Ministros n.º 110/2007, de 21 de agosto. Diário da República n.º 160/2007, Série I.

Portugal. (2008, 30 de junho). Lei n.º 27/2008, de 30 de junho. Diário da República n.º 124/2008, Série I.

Portugal. (2018, 6 de julho). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I.

Portugal. (2018, 6 de julho). Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I.

Portugal. (2019, 13 de setembro). Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Diário da República n.º 176/2019, Série I.

Portugal. (2022, 25 de agosto). Lei n.º 18/2022, de 25 de agosto. Diário da República n.º 164/2022, Série I.

Portugal (2023, 2 de junho). Decreto-Lei n.º 41/2023, de 2 de junho. Diário da República n.º 107/2023, Série I.

Portugal (2023, 10 de agosto). Lei n.º 41/2023, de 10 de agosto. Diário da República n.º 155/2023, Série I.

Presidência do Conselho de Ministros. (2004). Decreto-Lei n.º 67/2004 de 25 de março. Diário da República, 1.ª série, n.º 72, 1798–1800.

União Europeia. (2001). Diretiva 2001/55/CE do Conselho, de 20 de julho de 2001. Jornal Oficial da União Europeia, L 212, 12/08/2001, p. 12–23.

Anexos

Anexo A - Guiões das entrevistas

Entrevista A

1. Como ocorre a inclusão das crianças da casa nas escolas portuguesas?
2. Qual o papel do Conselho Português para os Refugiados no processo de refúgio?
3. Que tipo de apoio é prestado?
4. Existe alguma escola específica que esteja a participar no processo de inclusão?
5. Quando as crianças atingem a maioridade, são encaminhadas para onde?
6. Os jovens ficam na Casa de Acolhimento em termo certo?
7. Como é realizado o acompanhamento dos jovens nas escolas?

Entrevista B

1. Como foi o seu percurso profissional?
2. No que consiste o seu trabalho?
3. Na sua perspetiva, quais são os principais desafios enfrentados pelos jovens refugiados no processo de integração escolar?
4. Como é feito o acompanhamento emocional e social dos jovens refugiados ao longo do processo de inclusão?
5. Como é realizada a preparação dos jovens refugiados recém-chegados para a entrada na escola portuguesa?
6. Que estratégias são usadas para apoiar a adaptação dos jovens refugiados à rotina e regras tanto da Casa de Acolhimento, como da escola?
7. Na sua perspetiva, que fatores têm contribuído positivamente para uma inclusão bem sucedida destes jovens?
8. Como é que preparam os jovens para uma vida autónoma?
9. Existem práticas ou apoios que gostaria de ver reforçados para melhorar a integração destes jovens?
10. Que dificuldades sente no seu trabalho?

Entrevista C

1. Como foi o seu percurso profissional?
2. No que consiste o seu trabalho?

3. Que abordagens toma para conversar com os jovens?
4. Tem contacto direto apenas com a Casa de Acolhimento ou contacta também com outras casas de acolhimento/instituições?
5. A integração dos jovens na escola ocorre de forma imediata ou é um processo demorado?
6. Caso um jovem tenha dificuldades em integrar-se na escola, como é que pode ser ajudado?
7. Existe um acompanhamento do jovem até que este termine os estudos?
8. E depois dos estudos?//Na inserção no mercado de trabalho?
9. Os professores realizam alguma formação sobre como ajudar na integração destes alunos?
10. Que dificuldades sente no seu trabalho?

Entrevista D

1. Como foi o seu percurso profissional?
2. No que consiste o seu trabalho?
3. Como são as aulas de PLNM?
4. Quantos alunos refugiados estudam na escola?
5. Quais são as nacionalidades desses alunos?
6. Como ocorre a integração dos estudantes estrangeiros/refugiados na escola?
7. Existe algum programa/projeto na escola para melhor integrar os alunos?
8. Qual o papel dos professores na vida destes alunos?
9. Os Professores realizam alguma formação sobre como ajudar na integração destes alunos?
10. Que dificuldades sente no seu trabalho?

Entrevista E

1. Como foi o seu percurso profissional?
2. No que consiste o seu trabalho?
3. Quais são, na sua opinião, as maiores dificuldades enfrentadas pelos jovens refugiados/estrangeiros quando chegam à escola?
4. Como ocorre a integração dos estudantes refugiados/estrangeiros na escola?
5. Sente que os educadores portugueses têm formação adequada para lidarem com crianças refugiadas/estrangeiras?

6. Que políticas públicas ou formações fariam diferença para os educadores neste contexto de inclusão dos alunos refugiados/estrangeiros?
7. Pode falar-me um pouco sobre os projetos que existem na escola, que integram os alunos estrangeiros/refugiados?
8. Tem perspetivas futuras para outros projetos?
9. Na sua perspetiva de docente, qual a diferença entre os conceitos de “integração” e “Inclusão” na vida destes alunos?
10. Que dificuldades sente no seu trabalho?

Entrevista F

1. Como foi o seu percurso profissional?
2. No que consiste o seu trabalho?
3. Qual o papel do gabinete na escola?
4. Há quanto tempo existe o gabinete?
5. Existem alunos que tenham o estatuto de refugiado na escola?
6. Quantos alunos estrangeiros estudam na escola?
7. Quais são as nacionalidades desses alunos?
8. Como ocorre a integração destes alunos na escola?
9. Existe algum programa/projeto na escola para melhor integrar os alunos?
10. Qual o papel dos professores na integração destes alunos?
11. Os Professores realizam alguma formação sobre como ajudar na integração destes alunos?
12. Que dificuldades sente no seu trabalho?

Entrevista G

1. Como foi o seu percurso profissional?
2. No que consiste o seu trabalho?
3. Pode falar-me um pouco do projeto ao qual pertence?
4. Como avalia o impacto do projeto no desenvolvimento pessoal e educativo das crianças?
5. Que tipo de formação é oferecida aos professores que participam no projeto?
6. As formações têm algum foco especial (por exemplo, trauma, diversidade cultural, ensino de língua portuguesa)?

7. O que acredita que ainda precisa ser melhorado no apoio a crianças refugiadas em Portugal?
8. Que dificuldades sente no seu trabalho?

Entrevista H/I (com duas profissionais)

1. Qual é o vosso papel na instituição?
2. Podem descrever brevemente o trabalho da instituição com jovens refugiados?
3. Como é feito o acolhimento inicial desses jovens?
4. Quantos jovens costumam acolher por ano, em média?
5. Trabalham com alguma parceria (ONGs, escolas, serviços públicos)?
6. Como é feito o encaminhamento das crianças e jovens refugiados para as escolas portuguesas?
7. Que tipo de articulação existe entre a instituição e as escolas?
8. Na vossa experiência, as escolas estão preparadas para acolher estes alunos? Porquê?
9. Quais são as principais dificuldades que as crianças enfrentam no processo de integração escolar?
10. Sentem que os educadores portugueses têm formação adequada para lidar com crianças refugiadas?
11. Na vossa opinião, o que mais falta aos professores/educadores para lidarem com esta realidade?
12. O que consideram essencial para promover uma verdadeira inclusão escolar de crianças refugiadas?
13. Que políticas públicas ou formações fariam diferença para os educadores neste contexto?
14. Quais são os impactos positivos (para a escola e para os colegas) da presença destas crianças?
15. Se pudessem dar um conselho a um educador que vai receber um aluno refugiado pela primeira vez, qual seria?
16. Que dificuldades sentem no vosso trabalho?

Entrevista J

1. Como foi o seu percurso profissional?
2. No que consiste o seu trabalho?

3. De um modo geral, como caracteriza o trabalho da Associação na integração de populações migrantes e refugiadas, em particular crianças e jovens?
4. Sei que a Associação esteve envolvida num estudo sobre os desafios que crianças refugiadas enfrentam na escola. Quais foram os principais objetivos e conclusões desse trabalho?
5. Existem boas práticas/estratégias que destacaria, dentro e fora da escola, que ajudam na inclusão destas crianças?
6. Que apoio é que a Associação presta diretamente às crianças refugiadas e às famílias no contexto escolar?
7. Como é realizada a articulação com as escolas e outras instituições (ex: juntas de freguesia, segurança social, centros de acolhimento)?
8. Na sua opinião, o sistema educativo português está preparado para receber e integrar crianças refugiadas? Porquê?
9. Que recomendações faria a escolas, professores e políticos para melhorar esta inclusão?
10. Que dificuldades sente no seu trabalho?

Anexo B – Formulário de Consentimento Informado



O presente estudo surge no âmbito de um projeto de investigação a decorrer no **Iscte – Instituto Universitário de Lisboa**, não financiado.

O estudo surge no âmbito da dissertação de mestrado em Ação Humanitária intitulada: “O Papel da Educação na Inclusão de Crianças Refugiadas em Portugal: Uma Análise de Práticas e Políticas” cujo objetivo é analisar as práticas existentes em Portugal, que afetam o acesso e a qualidade da educação para crianças refugiadas e identificar as suas lacunas e potenciais melhorias. A sua participação no estudo, que será muito valorizada, irá contribuir para o avanço do conhecimento neste domínio da ciência, e consiste em dar o seu parecer sobre a educação nas crianças em situação de refúgio.

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

O estudo é realizado por Maria Sousa, contactável através do email mafss1@iscte-iul.pt, caso pretenda esclarecer uma dúvida, partilhar algum comentário ou exercer os seus direitos relativos ao tratamento dos seus dados pessoais. Poderá utilizar o contacto indicado para solicitar o acesso, a retificação, o apagamento ou a limitação do tratamento dos seus dados pessoais.

A participação neste estudo é **confidencial**. Os seus dados pessoais serão sempre tratados por pessoal autorizado vinculado ao dever de sigilo e confidencialidade. O Iscte garante a utilização das técnicas, medidas organizativas e de segurança adequadas para proteger as informações pessoais. É exigido a todos os investigadores que mantenham os dados pessoais confidenciais.

Além de confidencial, a participação no estudo é estritamente **voluntária**: pode escolher livremente participar ou não participar. Se tiver escolhido participar, pode interromper a participação e retirar o consentimento para o tratamento dos seus dados pessoais em qualquer momento, sem ter de prestar qualquer justificação. A retirada de consentimento não afeta a legalidade dos tratamentos anteriormente efetuados com base no consentimento prestado.

O seus dados pessoais serão conservados por cinco anos, 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 no estudo.

O Iscte não divulga ou partilha com terceiros a informação relativa aos seus dados pessoais.

O Iscte tem um Encarregado de Proteção de Dados, contactável através do email dpo@iscte-iul.pt. Caso considere necessário tem ainda o direito de apresentar reclamação à autoridade de controlo competente – Comissão Nacional de Proteção de Dados.

Declaro ter compreendido os objetivos de quanto me foi proposto e explicado pelo/a investigador/a, ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o presente estudo e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora. **Aceito** participar no estudo e consinto que os meus dados pessoais sejam utilizados de acordo com a informações que me foram disponibilizadas.

Sim ☐ Não ☐

_____ (local), ____/____/____ (data)

Nome: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Documento de Identificação n.º: _____

Data ou validade: ____/____/____

Assinatura: _____