



AquiMeEncontro

Estudos de Caso

Projeto:

AQUI ME
ENCONTRO
e confundo com gente de
**TUDO O
MUNDO**



Quando a língua se encontra com a arte: caminhos de inclusão de crianças migrantes em escolas de Sintra

Autoria: Ana Patrícia Almeida & Irina Borges

Resumo

Este estudo de caso analisa, no concelho de Sintra, os projetos *Incluir em Português* e *Artisticamente*, promovidos pela Associação de Professores de Sintra (APS), que visam a integração linguística, cultural, artística e socioemocional de crianças migrantes, sobretudo em idade pré-escolar e no 1.º ciclo. Sustentada numa abordagem qualitativa interpretativa, a investigação recorreu a entrevistas semiestruturadas a coordenadores e membros da direção escolar, bem como à análise de conteúdo de um vídeo institucional do *Incluir em Português*, com testemunhos de crianças participantes. A análise, enquadrada nos princípios da educação intercultural crítica e da educação inclusiva, identificou práticas pedagógicas, como a estrutura modular progressiva para o ensino de Português Língua Não Materna, metodologias ativas e sensoriais, mediação cultural, expressão artística cooperativa e avaliação formativa adaptativa. Os resultados evidenciam progressos significativos na apropriação funcional da língua, no fortalecimento da identidade cultural, no desenvolvimento de competências socioemocionais e na consolidação do sentimento de pertença, potenciados por equipas multidisciplinares e pela valorização da diversidade como recurso pedagógico. Conclui-se que a articulação entre ensino linguístico, dimensão artística e educação emocional constitui um modelo eficaz e replicável para a inclusão escolar em contextos multiculturais, exigindo, porém, mecanismos de sustentabilidade que ultrapassem a dependência de financiamentos de curta duração. O estudo reafirma a inclusão como imperativo democrático e defende a institucionalização de práticas culturalmente responsivas e equitativas, capazes de promover uma educação de qualidade para todos em sociedades plurais.

Palavras-chave:

Educação intercultural | Inclusão escolar | Crianças migrantes | Integração linguística | Sintra

1. Introdução

A intensificação dos fluxos migratórios, decorrente da confluência de múltiplos fatores interdependentes – entre os quais se incluem conflitos armados, instabilidade económica, alterações climáticas e reconfigurações da mobilidade laboral – tem produzido transformações estruturais na composição demográfica e cultural das sociedades contemporâneas (Berry, 2005; Smith & Khawaja, 2011). Em Portugal, este fenómeno traduz-se num aumento expressivo de crianças e jovens migrantes no sistema educativo, impondo desafios complexos à sua integração linguística, cultural e socioemocional (Sacramento, Challinor, & Silva, 2023).

O concelho de Sintra, sendo um dos territórios mais populosos e culturalmente plurais do país, constitui um microcosmo destas dinâmicas, acolhendo comunidades provenientes da Europa, África, Ásia e América Latina. Esta diversidade, embora encerre um potencial significativo de enriquecimento cultural e social, coloca exigências acrescidas ao sistema educativo, o qual se vê compelido a assegurar condições equitativas de aprendizagem, participação cívica e desenvolvimento integral para todos os alunos (Banks, 2009; UNESCO, 2015).

Neste enquadramento, a escola pública emerge como espaço privilegiado de socialização, construção de pertença e promoção da equidade, assumindo simultaneamente uma função emancipatória (Freire, 1996), inclusiva (Ainscow & Booth, 2011) e de reconhecimento das identidades (Honneth, 2003). Responder de forma eficaz às necessidades das crianças migrantes requer uma abordagem pedagógica que transcenda a mera aquisição da língua de escolarização, incorporando dimensões relacionais, identitárias e culturais, assim como o desenvolvimento de competências socioemocionais (Candau, 2008; Kaur, Awang-Hashim, & Noman, 2017; Biasutti, Concina, & Frate, 2020).

O projeto *"Incluir em Português"*, promovido pela Associação de Professores de Sintra (APS) desde 2022, e o projeto complementar *"Artisticamente"*, configuram exemplos de práticas pedagógicas inovadoras e culturalmente responsivas. O primeiro privilegia o acolhimento linguístico e cultural de crianças em idade pré-escolar e do 1.º ciclo, estruturando-se em módulos adaptados a distintos níveis de proficiência linguística e recorrendo a metodologias ativas, lúdicas e sensoriais, potenciadoras da comunicação e da integração (Anes, 2024). O segundo aposta na expressão artística enquanto linguagem universal e veículo privilegiado de inclusão, promovendo atividades cooperativas e criativas que estimulam a autoestima, o sentido de pertença e a participação ativa na vida escolar.



Ambas as iniciativas, alicerçadas em equipas multidisciplinares compostas por docentes, terapeutas, psicólogos e artistas, não se limitam a suprir as necessidades imediatas dos alunos recém-chegados, mas procuram igualmente fomentar pontes interculturais no seio das comunidades educativas. Estas práticas alinham-se com perspetivas internacionais que defendem a educação intercultural como meio de promoção da coesão social e da cidadania democrática (Banks, 2009; UNESCO, 2015). O presente estudo de caso analisa, de forma integrada, a conceção, implementação e impacto destas práticas no contexto escolar de Sintra, refletindo sobre o contributo que oferecem para a construção de uma educação mais justa, democrática e culturalmente inclusiva.

1.1. Finalidades

O presente estudo de caso tem como finalidade central compreender, analisar e sistematizar as estratégias educativas promovidas pela Associação de Professores de Sintra (APS), em articulação com agrupamentos de escolas do concelho, no âmbito do acolhimento e integração de crianças migrantes, maioritariamente em idade pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. Este território de intervenção caracteriza-se por uma marcada diversidade cultural, linguística e socioeconómica, resultante de fluxos migratórios recentes, heterogéneos e em constante transformação (Sacramento et al., 2023).

Parte-se do pressuposto de que a escola pública, enquanto instituição social e cultural, desempenha um papel estruturante na promoção da equidade, da justiça social e da coesão comunitária, particularmente em contextos de elevada mobilidade humana e pluralidade identitária (Freire, 1996; Ainscow & Booth, 2011; Honneth, 2003). Nesta perspetiva, o acolhimento escolar de crianças migrantes não se reduz à aprendizagem da língua de escolarização, devendo integrar de forma articulada dimensões relacionais, identitárias, artísticas e socioemocionais, de modo a promover uma inclusão plena e sustentável (Arastaman & Fidan, 2022; Sancho, Brown, Gardezi, O'Hara, & Rodríguez-Conde, 2024; Benediktsson & Tavares, 2024).

Neste enquadramento, os projetos *Incluir em Português* e *Artisticamente* constituem os objetos privilegiados de análise, por materializarem práticas pedagógicas inovadoras que conjugam metodologias linguísticas, sensoriais, artísticas e culturais, concebidas para responder de forma integrada às necessidades educativas e sociais dos alunos recém-chegados (Ajzen, 1991; Mansikka & Holm, 2011).

Assim, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- **01** – Identificar práticas pedagógicas e organizacionais que promovam a integração lingüís-

tica, cultural, artística e social de crianças migrantes, com especial enfoque na estrutura modular do projeto *Incluir em Português*, nos dispositivos de ensino contextualizado da língua e nas estratégias de mediação cultural e expressiva do *Artisticamente*.

- **02** – Analisar criticamente as perceções de crianças, famílias e profissionais de educação relativamente aos desafios enfrentados, aos recursos mobilizados e aos significados atribuídos às experiências de acolhimento e integração escolar.

- **03** – Analisar a coerência, eficácia e sustentabilidade das práticas implementadas, distinguindo ações pontuais de carácter multicultural de abordagens estruturadas orientadas para uma interculturalidade crítica, transformadora e afetivamente responsiva.

Ao atingir estes objetivos, o estudo pretende contribuir para o avanço do conhecimento aplicado e empiricamente sustentado sobre os fatores que potenciam a inclusão escolar em contextos urbanos multiculturais, oferecendo evidências que possam informar o desenho de políticas e programas educativos culturalmente sensíveis (UNESCO, 2015). Reafirma-se, assim, o papel da escola enquanto espaço de construção de cidadania inclusiva, de diálogo intercultural e de uma democracia plural e participativa (Banks, 2009; Nussbaum, 2010).

1.2. Questão de investigação

A questão central que orienta este estudo de caso é:

De que forma os projetos “Incluir em Português” e “Artisticamente”, implementados pela Associação de Professores de Sintra (APS) em contexto escolar, contribuem para a integração linguística, cultural, artística e socioemocional de crianças migrantes, promovendo práticas de educação intercultural críticas e sustentáveis?

Esta questão emerge da necessidade de compreender como a combinação de estratégias linguísticas, sensoriais e artísticas pode potenciar a inclusão de alunos recém-chegados, assegurando simultaneamente a valorização das suas identidades de origem e o seu pleno envolvimento na comunidade educativa. O foco reside na análise da conceção, implementação e impacto destas iniciativas, bem como na avaliação do seu potencial de replicabilidade em outros contextos educativos com elevada diversidade cultural e linguística.

Ao inscrever-se nos objetivos do projeto AquiMeEncontro, a investigação assume-se como um



contributo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e fundamentadas, capazes de responder de forma integrada aos desafios da educação em sociedades multiculturais, articulando a equidade educativa com a construção de uma cidadania inclusiva e plural.

1.3. Explicitação do foco em termos teóricos

O estudo inscreve-se no quadro conceptual da educação intercultural e da educação inclusiva, entendidas como dimensões indissociáveis de uma escola democrática, socialmente justa e culturalmente responsiva. A educação intercultural, na aceção de Banks (2020), não se limita ao reconhecimento das diferenças culturais, mas implica a criação de condições equitativas de participação, favorecendo o desenvolvimento de competências para a cidadania democrática em sociedades cada vez mais plurais. Nesta linha, Gay (2018) sustenta que uma pedagogia culturalmente responsiva exige que os docentes integrem, de forma intencional e crítica, os contextos culturais dos alunos no currículo, nas metodologias e nos processos avaliativos, assegurando aprendizagens significativas e socialmente relevantes.

No domínio da educação inclusiva, o estudo adota como referência os princípios do Index for Inclusion (Ainscow & Booth, 2011), que concebe a inclusão como um processo contínuo de ampliação da participação e de redução das barreiras à aprendizagem e à convivência escolar. Tal perspetiva requer a articulação de dimensões curriculares, relacionais e organizacionais, garantindo que as práticas educativas sejam acessíveis, equitativas e adaptadas à heterogeneidade dos alunos. Em Portugal, esta visão encontra respaldo no Decreto-Lei n.º 54/2018 (Ministério da Educação, 2018), que consagra o princípio de que todos os alunos devem usufruir de oportunidades educativas de qualidade, independentemente das suas características pessoais, culturais ou socioeconómicas.

A dimensão afetiva e relacional da aprendizagem, central nos projetos *Incluir em Português* e *Artisticamente*, é sustentada pela pedagogia dialógica e humanizadora de Freire (1996), para quem a educação constitui um ato emancipador e um encontro transformador com o outro. Esta abordagem converge com os fundamentos da educação socioemocional, entendida como componente estruturante da inclusão e promotora de competências como a consciência emocional, a empatia e a autorregulação (Bisquerra, 2020; CASEL, 2020). Evidência empírica recente confirma que a integração intencional de dimensões socioemocionais nas práticas educativas potencia o bem-estar, a participação e o desempenho académico de alunos em contextos de diversidade (OECD, 2021; Schonert-Reichl, 2017).

A vertente artística e expressiva, nuclear no projeto *Artisticamente*, insere-se na tradição da

educação pela arte e das pedagogias expressivas, que reconhecem a linguagem estética como meio privilegiado para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e identitário (Barbosa, 2010; Eisner, 2002). Nesta ótica, Boal (1979) acrescenta uma dimensão emancipatória, defendendo que o teatro e outras formas de expressão artística podem funcionar como instrumentos de consciência crítica e transformação social. Estudos internacionais recentes apontam que a participação regular em atividades artísticas está associada a melhorias significativas na criatividade, resiliência, autoestima e competências comunicacionais, sobretudo em crianças em situação de vulnerabilidade (Bamford, 2006; Fancourt & Finn, 2019).

Do ponto de vista metodológico, ambos os projetos analisados alinham-se com os princípios do *Universal Design for Learning* (CAST, 2018), que advogam a diversificação de meios de representação, expressão e envolvimento, garantindo a todos os alunos acesso a percursos de aprendizagem relevantes, acessíveis e culturalmente significativos. A articulação entre abordagens linguísticas e artísticas potencia, simultaneamente, a aquisição funcional da língua, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a promoção de valores como a empatia, a solidariedade e a cidadania ativa (OECD, 2021; UNESCO, 2021).

Assim, *Incluir em Português* e *Artisticamente* materializam uma conceção de interculturalidade crítica (Silva, 2020), entendida não apenas como coexistência entre culturas, mas como prática pedagógica transformadora, que reconhece a diversidade como recurso educativo, catalisador de inovação e fundamento para a construção de comunidades escolares mais coesas, participativas e justas.

2. Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, considerada particularmente adequada para a compreensão aprofundada de experiências e práticas educativas em contextos multiculturais (Creswell & Poth, 2018). Tal opção metodológica justifica-se pela necessidade de captar significados, perceções e dinâmicas relacionais que dificilmente seriam apreensíveis através de métodos exclusivamente quantitativos, privilegiando-se, assim, uma análise contextualizada e sensível à complexidade dos fenómenos educativos.

A recolha de dados baseou-se em duas fontes principais:

1. Entrevistas semiestruturadas realizadas a coordenadores dos projetos *Incluir em Português* e



Artisticamente, bem como a membro da equipa de direção escolar. As entrevistas foram conduzidas a partir de um guião temático, concebido para explorar aspetos como a conceção, implementação, desafios e resultados das iniciativas, permitindo aceder a uma perspetiva integrada, simultaneamente estratégica e operacional, sobre os projetos.

2. Análise de conteúdo de material audiovisual, especificamente o vídeo institucional do projeto *Incluir em Português*, cuja transcrição integral foi examinada. Este recurso inclui a narrativa da coordenação e excertos de testemunhos de crianças participantes, constituindo uma fonte rica de evidências sobre a vivência do projeto, abrangendo perceções afetivas, experiências de aprendizagem e impactos percebidos.

O plano de análise seguiu os princípios da codificação temática (Miles, Huberman, & Saldaña, 2020), articulando categorias definidas a priori – a partir dos objetivos do estudo e da revisão de literatura – com categorias emergentes do material empírico. As categorias centrais incluíram: estratégias pedagógicas, integração linguística, mediação cultural e artística, barreiras e facilitadores, e impacto socioemocional.

A triangulação de dados, obtida pela análise cruzada das entrevistas e do material audiovisual transcrito, permitiu reforçar a credibilidade e a validade interna dos resultados, assegurando consistência interpretativa e minimizando vieses decorrentes de uma única fonte de evidência (Patton, 2015).

2.1. O caso: razões da sua escolha e operacionalização

Este estudo analisa dois projetos promovidos pela Associação de Professores de Sintra (APS) – *Incluir em Português* e *Artisticamente* – desenvolvidos entre 2022 e 2025, em parceria com agrupamentos de escolas do concelho de Sintra, território marcado por elevada diversidade cultural, linguística e socioeconómica, decorrente de fluxos migratórios recentes e heterogéneos.

A escolha deste caso fundamenta-se em três razões principais: (1) a relevância social e educativa, considerando que Sintra é um dos concelhos portugueses com maior diversidade cultural, acolhendo comunidades oriundas de múltiplos países; (2) a inovação metodológica, assente na articulação de estratégias linguísticas, sensoriais, artísticas e socioemocionais para a integração de crianças migrantes; e (3) o potencial de replicabilidade, dado que a combinação de ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) com expressão artística e envolvimento comunitário é transferível para outros contextos multiculturais.

A operacionalização do *Incluir em Português* estruturou-se em três módulos progressivos, de-

finidos segundo o nível de proficiência linguística e a maturidade socioemocional das crianças. Cada módulo, com a duração aproximada de 15 sessões, integrava jogos linguísticos, atividades sensoriais, dramatizações, apresentações culturais e momentos de avaliação formativa (pré e pós-teste). O *Artisticamente*, por sua vez, centrou-se na utilização da expressão artística – incluindo teatro, música, movimento e artes plásticas – como veículo de comunicação e integração, promovendo a criatividade, competências socioemocionais, autoestima e sentido de pertença escolar.

2.2. Intervenientes

O estudo envolveu dois grupos principais de participantes, representando diferentes níveis de intervenção nos projetos *Incluir em Português* e *Artisticamente*.

O primeiro grupo integrou elementos da coordenação das iniciativas e um membro da direção escolar de um agrupamento parceiro. Estes participantes, com funções estratégicas e de supervisão, possuíam uma visão global sobre a conceção, implementação e avaliação dos projetos.

O segundo grupo foi constituído por crianças migrantes em idade pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, participantes diretas no *Incluir em Português*. Este grupo apresentou elevada diversidade nacional e linguística, incluindo origens como Bangladesh, Nepal, Índia, Paquistão, Ucrânia, Síria, Rússia, Moldávia e China.

De forma indireta, registou-se ainda o envolvimento das famílias, nomeadamente através da partilha de elementos culturais no contexto escolar, reforçando a dimensão comunitária das iniciativas. Apesar de reduzida em número, a amostra caracteriza-se por elevada diversidade e relevância qualitativa, articulando perspetivas institucionais e experiências vividas pelos beneficiários diretos.

2.3. Instrumentos

A recolha de dados recorreu a dois instrumentos principais, selecionados pela sua adequação aos objetivos e à natureza qualitativa da investigação: (i) entrevistas semiestruturadas a elementos da coordenação dos projetos *Incluir em Português* e *Artisticamente*, bem como a um membro da direção escolar de um agrupamento parceiro; e (ii) análise de conteúdo do vídeo institucional do projeto *Incluir em Português*, incluindo a transcrição de testemunhos de crianças participantes.

O guião das entrevistas foi elaborado a partir dos objetivos específicos da investigação, organi-

zando-se em blocos temáticos que abordaram a conceção, implementação, desafios, resultados e perspetivas de continuidade dos projetos. A análise do material audiovisual permitiu recolher informação relativa às experiências de aprendizagem, perceções culturais e impactos socioemocionais das crianças, complementando a visão institucional dos responsáveis.

De forma a clarificar a articulação entre objetivos de investigação, instrumentos utilizados e respetivas finalidades, apresenta-se a **Tabela 1**. Esta sintetiza a relação entre cada objetivo, a técnica de recolha de dados associada e a função que esta desempenhou no processo de construção e interpretação dos resultados.

Objetivo de Investigação (OI)	Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	Finalidade / Descrição
O1: Identificar práticas pedagógicas e organizacionais promotoras da integração linguística, cultural, artística e social de crianças migrantes.	- Entrevista semiestruturada a coordenadores dos projetos e membro da direção escolar.	Levantar e caracterizar estratégias de acolhimento, ensino de PLNM, mediação cultural e práticas artísticas, bem como a sua articulação com a comunidade educativa.
O2: Analisar perceções de crianças, famílias e profissionais sobre os desafios e recursos no processo de acolhimento e integração.	- Análise de conteúdo do vídeo institucional <i>Incluir em Português</i> , incluindo a transcrição de testemunhos de crianças.	Identificar barreiras e facilitadores da integração, captar o significado atribuído às experiências e o impacto socioemocional das atividades.
O3: Avaliar o grau de coerência e sustentabilidade das práticas interculturais implementadas.	- Entrevista semiestruturada (visão institucional) e análise de conteúdo do vídeo (perspetiva dos participantes).	Cruzar as perspetivas institucionais e experienciadas para verificar a consistência metodológica, a adequação ao contexto e o potencial de replicabilidade.

Tabela 1: Relação entre objetivos de investigação, instrumentos de recolha de dados e finalidades/descrição.

2.4. Questões éticas

A investigação foi conduzida em conformidade com os princípios éticos aplicáveis à investigação em Ciências da Educação, assegurando a salvaguarda dos direitos, da dignidade e do bem-estar dos participantes, com particular atenção às crianças migrantes e a outros elementos em situação de vulnerabilidade, conforme definidos pela *British Educational Research Association* (BERA, 2018), pelas diretrizes da *Comissão Nacional de Proteção de Dados* (CNPd) e pelas orientações do projeto

AquiMeEncontro.

Os participantes adultos nas entrevistas – coordenadores dos projetos e membro da direção escolar – deram consentimento informado, após receberem informação clara sobre os objetivos, procedimentos, uso dos dados e carácter voluntário da participação, com possibilidade de desistência a qualquer momento.

No âmbito da análise do vídeo institucional *Incluir em Português*, importa referir que a sua produção e disponibilização foram da responsabilidade da APS, entidade que assegurou previamente as autorizações formais dos encarregados de educação relativamente à recolha e utilização das imagens e depoimentos apresentados. Para a análise científica, as transcrições foram anonimizadas, omitindo nomes, locais e quaisquer elementos identificativos, em conformidade com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (UE, 2016).

A confidencialidade foi assegurada mediante codificação dos dados e armazenamento seguro, com acesso restrito à equipa de investigação. O estudo alinou-se com as orientações do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida e da UNESCO (2017), respeitando os princípios de justiça, beneficência e não maleficência, bem como a sensibilidade cultural e a coerência pedagógica dos projetos analisados.

3. Resultados

3.1. Apresentação do caso

O concelho de Sintra, integrado na Área Metropolitana de Lisboa e um dos mais populosos de Portugal, caracteriza-se por elevada diversidade cultural e linguística, resultante de fluxos migratórios recentes e heterogéneos. Comunidades provenientes de países como Bangladesh, Nepal, Índia, Paquistão, Ucrânia, Síria, Rússia, Moldávia e China compõem um mosaico multicultural que enriquece o tecido social, mas coloca desafios significativos ao sistema educativo, nomeadamente na integração linguística e cultural de crianças migrantes, na prevenção do insucesso escolar precoce e na promoção do sentimento de pertença.

Neste contexto, a Associação de Professores de Sintra (APS), em colaboração com agrupamentos de escolas do concelho, desenvolveu entre 2022 e 2025 dois projetos complementares – *Incluir em Português* e *Artisticamente* – concebidos como resposta integrada às necessidades educativas

decorrentes da diversidade cultural local. As iniciativas foram previamente selecionadas pela Câmara Municipal de Sintra para implementação no domínio das políticas locais de educação. A sua concretização ocorreu em territórios prioritários do Plano de Recuperação e Resiliência (PRR), abrangendo seis agrupamentos de escolas e vinte e três estabelecimentos de ensino, e envolveu aproximadamente 500 crianças, maioritariamente pertencentes ao 1.º ciclo do ensino básico.

3.2. Entrevistas com coordenadores e membros da direção escolar

3.2.1. Caracterização dos respondentes

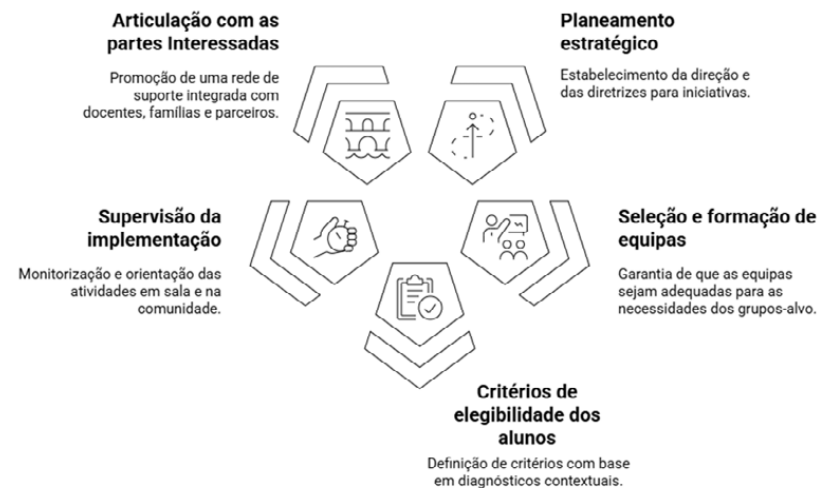
O corpus empírico desta secção provém de entrevistas realizadas a três participantes-chave: dois elementos da coordenação dos projetos *Incluir em Português* e *Artisticamente*, e um membro da direção escolar de um agrupamento parceiro. Estes atores assumem papéis determinantes na conceção, planeamento, supervisão e monitorização das atividades, bem como na articulação institucional com docentes, famílias e outros parceiros comunitários.

A formação académica e a experiência profissional dos respondentes são heterogéneas, abrangendo áreas como docência, educação especial, gestão escolar, psicologia educacional, terapia da fala, terapia ocupacional, artes performativas e coordenação de projetos comunitários. Esta diversidade permite a integração de saberes disciplinares e experienciais que se refletem diretamente na qualidade das práticas implementadas.

Um dos coordenadores sintetiza esta orientação multidisciplinar ao afirmar:

"Abrimos o leque, porque agora as coisas só fazem sentido com equipas multidisciplinares" (Orador 1).

No âmbito das funções exercidas pelos participantes, identificaram-se cinco áreas-chave de atuação, que articulam dimensões pedagógicas e administrativas, conforme sintetizado na **Figura 1**.



Made with Napkin

Figura 1: Principais funções exercidas pelos participantes nos projetos *Incluir em português* e *Artisticamente*

Estas funções evidenciam o papel estratégico e operacional dos intervenientes, abrangendo desde o planeamento e a seleção de equipas até à supervisão e articulação com a comunidade escolar. Esta dupla perspetiva – pedagógica e administrativa – confere aos projetos uma base sólida, que alia visão estratégica à operacionalização quotidiana. Como refere o membro da direção escolar,

"Temos que responder a toda a gente [...] com muitas lutas, mas temos que fazer esse caminho" (Orador 3). O capital humano envolvido constitui, assim, um recurso essencial, não apenas pelo conhecimento técnico, mas também pelo compromisso ético com uma educação inclusiva, culturalmente responsiva e emocionalmente segura.

3.2.2. Resultados

A análise dos testemunhos evidencia a relevância dos projetos *Incluir em Português* e *Artisticamente* enquanto respostas aos desafios da integração de crianças migrantes em contextos de vulnerabilidade. A emergência destas iniciativas radica numa percepção clara das limitações do ensino tradicional de Português Língua Não Materna (PLNM), descrito como “um projeto fantástico”, mas que “acaba por não ser funcional” (Orador 1), especialmente porque “a grande dificuldade é eles perceberem a cultura” (Orador 1).

a) Gênese e intencionalidade pedagógica

A gênese destes projetos não foi programática, mas emergente da prática quotidiana e da escuta das necessidades reais. Esta característica garante-lhes autenticidade e pertinência. O *Incluir em Português* privilegia uma aquisição contextualizada e funcional da língua, enquanto o *Artisticamente* aposta na arte como linguagem universal e mediadora emocional.

“A arte é uma linguagem universal” (Orador 1).

A opção metodológica reflete uma rutura com o modelo deficitário do PLNM, passando a integrar a dimensão cultural e relacional como eixo estruturante da aprendizagem. Como referem os intervenientes a gênese destes projetos não é meramente programática: ela é vivencial e situada. Nas palavras da entrevistada, trata-se de compreender como funciona o corpo, a comida, o recreio, a lógica da escola – tudo aquilo que não está escrito nos manuais de PLNM, mas que constitui o verdadeiro território da integração. É neste espaço intersticial, entre a política educativa formal e o terreno da ação quotidiana, que os projetos se posicionam, constituindo respostas inovadoras, construídas de baixo para cima, a partir da escuta dos sujeitos e dos contextos.

b) Públicos-alvo e diversidade cultural

O público-alvo é heterogêneo, integrando crianças do pré-escolar ao 2.º ciclo, oriundas de contextos migratórios recentes, como Bangladesh, Nepal, Índia, Paquistão, Ucrânia e Síria.

“A população-alvo é pré-escolar e 1.º ciclo, às vezes vamos até ao 5.º e 6.º” (Orador 1).

A delimitação dos territórios de intervenção foi inicialmente determinada pelas classificações de vulnerabilidade territorial definidas no âmbito do PRR (Plano de Recuperação e Resiliência), ainda que a equipa da APS tenha assinalado limitações nesta abordagem, dado que os critérios aplicados são de natureza essencialmente socioeconómica e geográfica, e nem sempre coincidem com as necessidades pedagógicas ou funcionais mais prementes.

“Estamos entre os territórios vulneráveis, que não têm a ver com a nossa escolha [...], têm uma

base mais territorial do que propriamente pedagógica” (Orador 1).

A intervenção dos projetos decorreu em três territórios prioritários do concelho de Sintra – Queluz, Cacém e Algueirão-Mem Martins – cada um com características e desafios específicos no âmbito da integração escolar de crianças migrantes. Estes aspetos encontram-se sintetizados na **Figura 2**, que ilustra as particularidades de cada território e o seu impacto na implementação das iniciativas.

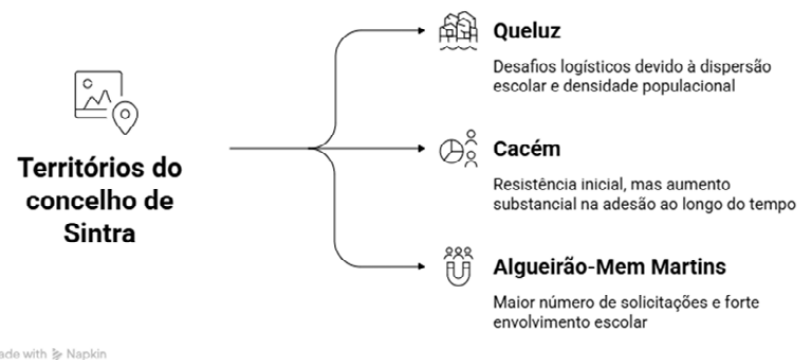


Figura 2: Principais territórios de intervenção e respetivos desafios no concelho de Sintra

“Em Queluz, neste momento, já estamos nas sete escolas do 1.º ciclo [...] no Cacém tivemos alguma resistência [...], em Mem Martins é onde temos mais solicitações” (Orador 1).

O perfil dos alunos envolvidos é altamente diversificado em termos de origem, com destaque para crianças provenientes do Bangladesh, Nepal, Índia, Paquistão, Ucrânia, Síria e outras regiões afetadas por conflitos ou deslocações forçadas. Esta heterogeneidade constitui simultaneamente um desafio operacional e um potencial educativo, uma vez que permite trabalhar a diversidade como recurso e não como obstáculo.

“Temos crianças que comem sopa ao pequeno-almoço [...], tudo é válido” (Orador 4).

A constituição dos grupos segue um critério de heterogeneidade funcional, combinando crianças com diferentes tempos de permanência em Portugal, distintos níveis de proficiência linguística e origens culturais múltiplas. Esta escolha metodológica visa estimular a mediação entre pares, promovendo o envolvimento ativo das crianças que já adquiriram competências na língua portuguesa como facilitadores naturais para os recém-chegados.

"*Há crianças que são mediadoras também [...], criam relações de parceria muito engraçadas*" (Orador 4).

c) Estrutura pedagógica e metodológica

c1) Incluir em português

O *Incluir em Português* assenta numa estrutura modular progressiva, concebida para responder de forma diferenciada aos níveis de proficiência linguística, maturidade emocional e competências sociocognitivas das crianças migrantes recém-chegadas. Inicialmente estruturado em três módulos, foi posteriormente adaptado com a introdução de um Módulo 0, criado especificamente para responder às necessidades das crianças em idade pré-escolar ou com total ausência de contacto com a língua portuguesa.

"*Depois percebemos que o 3.º módulo era muito ambicioso e que se calhar precisávamos era do módulo 0, porque começaram-nos a pedir ao nível do pré-escolar*" (Orador 1).

A sequência modular do projeto *Incluir em Português* segue uma lógica de desenvolvimento progressivo, que parte da imersão sensorial e emocional, evolui para a construção identitária e culmina na aquisição funcional da língua e na integração plena na comunidade escolar. Esta progressão está representada na **Figura 3**, que sintetiza os objetivos centrais e as áreas de intervenção de cada módulo.: "*Primeiro se conhecia o eu, depois se trabalhava a relação o eu e o outro, e depois [...] o eu e o mundo*" (Orador 1).

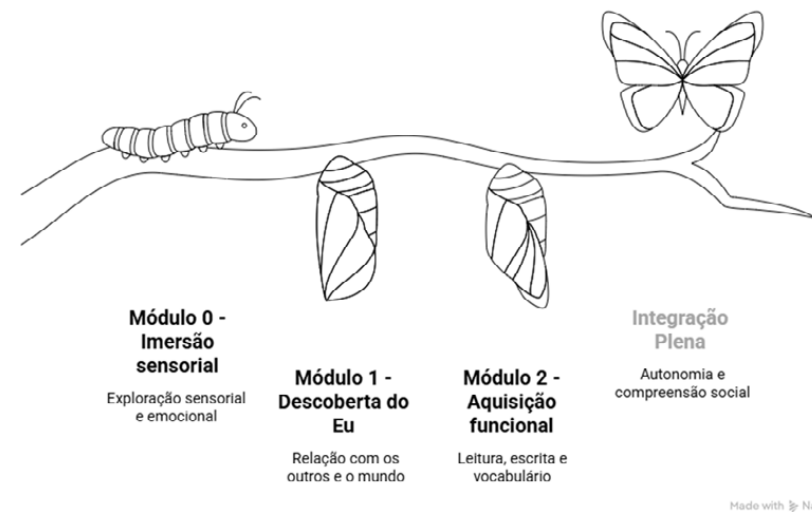


Figura 3: Sequência modular do projeto *Incluir em português*

Cada módulo é operacionalizado em sessões temáticas semanais, com conteúdos organizados de forma transversal e sequencial. As atividades pedagógicas integram:

- Dinâmicas de dramatização, role-play e expressão corporal;
- Exploração de imagens, texturas, objetos, sons e sabores (ex.: jogo dos cinco sentidos);
- Atividades de autorrepresentação, como o autorretrato e a construção do cartaz identitário;
- Trabalhos sobre a família, a cultura de origem e a vivência quotidiana;
- Apresentações públicas finais em contexto de turma.

"*Trabalhamos os materiais através do toque, com um saco de pano [...] temos também os cheirinhos das comidas*" (Orador 4).

No início e no final de cada módulo é aplicada uma avaliação diagnóstica e formativa, sob a forma de pré-teste e pós-teste, o que permite acompanhar a evolução da criança e ajustar o percurso de aprendizagem. Este processo é complementado com portfólios individuais enviados para casa, promovendo a mediação entre escola e família.

"Há um pré-teste e um pós-teste igualzinho [...] para perceber a evolução" (Orador 4);

"O portfólio depois vai para casa, para que os pais saibam o que é falado" (Orador 4).

A lógica sequencial e adaptativa do projeto está plenamente alinhada com os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento da autonomia, da identidade cultural, da comunicação interpessoal e da abertura à diversidade. Simultaneamente, espelha uma aplicação prática dos princípios do Universal Design for Learning (CAST, 2018), garantindo acessibilidade, equidade e flexibilidade pedagógica.

Por fim, importa sublinhar a função relacional do projeto, visível na sua ênfase na criação de espaços de confiança e de expressão emocional, e na valorização do conhecimento prévio e da cultura de origem das crianças, promovendo a autoestima, o sentimento de pertença e o reconhecimento simbólico por parte dos pares e dos professores.

"Cada um apresenta-se para a turma [...] o cartaz fica na turma" (Orador 4);

"As famílias sentem-se tão reconhecidas que mandam comida típica para os miúdos experimentarem" (Orador 1).

C2) Artisticamente

O Artisticamente configura-se como uma resposta inovadora e sensível às necessidades emocionais, sociais e comunicativas de crianças migrantes em situação de vulnerabilidade, privilegiando a arte como linguagem universal e espaço seguro de expressão, criação e transformação pessoal.

"A arte é uma linguagem universal" (Orador 1).

Desenvolvido num quadro interdisciplinar, este projeto é orientado por uma conceção humanista e relacional da educação, ancorada na educação pela arte (Barbosa, 2010) e nos fundamentos do teatro do oprimido (Boal, 1979), que promovem a ação estética como instrumento de tomada de consciência, empoderamento e inclusão. A estrutura do "Artisticamente" compreende sessões regulares com atividades artísticas de natureza cooperativa, dirigidas sobretudo a crianças com dificuldades de integração, perturbações emocionais ou comportamentos desafiantes.

"Fiquei mais com os programas do Artisticamente [...] miúdos com grandes dificuldades e deficiências comprovadas" (Orador 1).

As atividades implementadas são múltiplas e diversificadas, permitindo a abordagem de conteúdos emocionais e culturais de forma simbólica, sensorial e lúdica:

- Expressão dramática e improvisação teatral (com recurso a técnicas como o teatro de improviso, palhaçaria e dramatização de papéis);
- Atividades performativas de expressão corporal e musical;
- Atividades circenses e de malabarismo (em colaboração com profissionais do Chapitô);
- Ateliers de dança, cerâmica, construção plástica e cenográfica;
- Criação coletiva de espetáculos com apresentação pública (ex.: participação na Mostra de Teatro de Sintra, com grupos do 1.º e 2.º ciclos).

"Utilizamos uma série de técnicas artísticas para desbloquear ou emocionalmente ou para criar à vontade, para começar a falar" (Orador 1).

"Este ano participámos com dois grupos do Clube de Teatro [...] meninos com medidas do 54, seletivas, originais, autistas, etc., todos participaram" (Orador 3).

O projeto é particularmente eficaz na promoção do bem-estar emocional, da autoestima e da confiança, funcionando como espaço de reconstrução subjetiva e de valorização da identidade cultural de cada criança. Ao integrar crianças com necessidades educativas especiais (ex.: autismo, perturbações do comportamento) em práticas coletivas de criação artística, o projeto favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, a autorregulação e a pertença a um grupo.

"Estimulam e criam abertura. A arte é uma forma em que todos cabem" (Orador 1).

A abordagem do "Artisticamente" é intencionalmente diferenciada e responsiva, permitindo ajustamentos em função das características individuais dos participantes. As atividades artísticas são concebidas de forma acessível, potenciando a expressão não-verbal, o movimento espontâneo e a partilha intercultural, e funcionando simultaneamente como estratégia de mediação emocional e catalisador da comunicação.

"Com miúdos tão pequenos [...] que funcionasse numa primeira linha [...] porque o vocabulário e a língua, eles até aprendem no recreio. A grande dificuldade é perceberem a cultura" (Orador 1).

Neste sentido, o projeto articula-se com os princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018, ao privilegiar respostas pedagógicas universais, seletivas e adicionais, ajustadas ao perfil funcional de cada criança.

Reflete também os pressupostos do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), promovendo a criatividade, o pensamento crítico, a comunicação e a cidadania ativa.

A base profissional do projeto é igualmente multidisciplinar e altamente qualificada, sendo constituída por artistas profissionais (bailarinos, atores, músicos, cenógrafos); psicólogos/as e terapeutas ocupacionais; e professores/as especializados/as em expressão artística e educação especial.

"Temos pessoas do Chapitô, pessoas que vêm do teatro de improviso [...] temos pessoas muito experientes" (Orador 1).

Por fim, importa destacar que a valorização do belo, da estética e da criatividade como dimensões essenciais do desenvolvimento humano e educativo é um elemento nuclear do projeto, conferindo-lhe uma identidade pedagógica distintiva, comprometida com a dignidade, a expressão e a libertação das crianças vulneráveis.

d) Multidisciplinaridade e diferenciação

A intervenção promovida por ambas as iniciativas caracteriza-se por uma clara opção metodológica pela multidisciplinaridade, reunindo profissionais de áreas complementares, cuja colaboração potencia uma resposta integrada, contextualizada e adaptada às múltiplas dimensões da inclusão. Esta lógica de funcionamento é não apenas operacional, mas epistemologicamente coerente com os pressupostos da educação inclusiva tal como consagrados no Decreto-Lei n.º 54/2018 (Ministério da Educação, 2018), que defende a articulação entre recursos pedagógicos, terapêuticos e comunitários.

As equipas dos projetos incluem:

- Educadores/as e professores/as, com conhecimento do currículo, da dinâmica escolar e dos contextos socioculturais das turmas;
- Psicólogos/as, que asseguram a componente emocional e de regulação comportamental;
- Terapeutas da fala, responsáveis pelo apoio à oralidade, fonética e comunicação funcional;
- Terapeutas ocupacionais, que contribuem para a integração sensorial, motricidade fina e desenvolvimento global;
- Artistas e dinamizadores culturais, que introduzem metodologias expressivas, estéticas e performativas ao serviço da aprendizagem.

"Convidei quatro pessoas diferentes, a X que coordenou a equipa, que eram duas psicólogas,

uma terapeuta ocupacional e uma terapeuta da fala" (Orador 1).

Esta arquitetura profissional diversificada não se traduz numa justaposição de saberes, mas antes numa lógica colaborativa e reflexiva, que permite ajustar a intervenção às necessidades funcionais, linguísticas, emocionais e cognitivas das crianças, em tempo real. A distribuição de tarefas é feita com base num mapeamento prévio das necessidades dos grupos e das características de cada território, o que implica flexibilidade na composição das equipas e na condução das sessões.

"Uns não falam por vergonha ou trauma, outros por questões fonéticas [...] nós escolhemos os formadores conforme os problemas que têm" (Orador 1).

Este modelo é ilustrativo de uma aplicação coerente dos princípios do Modelo Universal de Design da Aprendizagem (DUA) (CAST, 2018), que defende a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis a todos os alunos, desde o início, através de múltiplos meios de representação, ação e expressão, e de envolvimento adaptado às necessidades emocionais e culturais dos aprendentes.

A diferenciação pedagógica não é aqui entendida como resposta residual a dificuldades previamente diagnosticadas, mas como princípio estruturante da ação educativa. As sessões são preparadas com materiais diferenciados, atividades multimodais e estratégias flexíveis, permitindo que cada criança participe de acordo com as suas possibilidades, interesses e ritmos de aprendizagem.

"Neste momento temos grupos de 5 crianças, porque era muito difícil gerir a individualidade de cada um e chegar a cada um, para que cada um tivesse a sua oportunidade de se expressar" (Orador 4).

A própria lógica modular do projeto "Incluir em Português", assim como a dimensão expressiva do "Artisticamente", reflete esta preocupação em adaptar os conteúdos, métodos e interações à heterogeneidade dos alunos, considerando variáveis como a idade, o tempo de residência em Portugal, a literacia familiar, a história de migração e eventuais experiências traumáticas.

"No 'Incluir em Português' temos uma pessoa mais da pedagogia, outra mais das terapias ou da psicologia, conforme sejam grupos que vêm de cenários de guerra" (Orador 1).

De destacar ainda o investimento da APS na formação contínua das equipas, através de reuniões regulares, supervisão pedagógica e partilha de práticas, o que favorece o desenvolvimento profissional e a coerência metodológica da intervenção.

"Fazemos muitas reuniões periódicas, muita formação entre todos [...] os formadores também trazem as dificuldades e as coisas que para nós também são novas, são inesperadas" (Orador 1).

Este compromisso com a multidisciplinaridade e a diferenciação representa um dos eixos de excelência dos projetos analisados, funcionando como garantia de justiça curricular, equidade na participação e reconhecimento efetivo da diversidade humana como valor educativo (Ainscow & Booth, 2011).

e) Dimensão emocional e afetiva

Um dos eixos estruturantes dos projetos é o reconhecimento da dimensão emocional e relacional da aprendizagem como condição essencial para a integração plena, o desenvolvimento pessoal e o sucesso educativo das crianças migrantes. A aposta explícita na criação de espaços seguros e afetivamente responsivos visa responder ao impacto que processos migratórios, experiências traumáticas e exclusões simbólicas têm no bem-estar das crianças e na sua relação com a escola.

"Têm ali um momento em que conseguem exteriorizar algumas situações [...] que em casa é mais difícil" (Orador 4).

Esta abordagem está fortemente ancorada nos princípios da educação emocional (Bisquerra, 2000), entendida como processo educativo contínuo e transversal que visa o desenvolvimento da consciência emocional, da regulação das emoções, da empatia, da motivação e das habilidades sociais. Em contextos de grande diversidade e vulnerabilidade, como os abordados pela APS, esta dimensão não é complementar, mas sim condição de base para qualquer aprendizagem significativa.

As práticas relatadas na entrevista evidenciam essa intencionalidade pedagógica:

- Promoção de atividades que exploram e nomeiam emoções (ex.: jogos de mímica com expressões faciais e gestos);
- Incentivo à partilha de experiências pessoais, respeitando o tempo emocional de cada criança;
- Utilização de técnicas artísticas como mediadoras afetivas (ex.: palhaçaria, improviso, role-play);
- Criação de rotinas seguras e previsíveis, com atenção ao conforto, vínculo e confiança;
- Estímulo à validação emocional e cultural das vivências das crianças, reforçando a autoestima e o sentimento de pertença.

"Fazemos sempre tudo a que eles sintam conforto [...] sempre com uma grande retaguarda, em termos afetivos e emocionais" (Orador 1).

"Utilizamos técnicas artísticas para desbloquear emocionalmente ou para criar à vontade, para

começar a falar" (Orador 1).

A construção destes espaços de relação não ocorre por acaso. As equipas — compostas por artistas, terapeutas e educadores — são formadas para observar, escutar, acolher e ajustar continuamente a intervenção às necessidades emocionais de cada grupo e de cada criança. O cuidado com o ritmo emocional de entrada e participação nas atividades é recorrente nos testemunhos recolhidos.

"Uns tinham que repetir o módulo todo [...] porque era de tal maneira a dificuldade até emocional, de desbloquear, descontrair, criar empatia, criar relação" (Orador 1).

Este compromisso com a dimensão afetiva da educação articula-se ainda com os princípios da educação relacional defendida por Freire (1996), ao reconhecer o outro na sua totalidade e ao propor uma pedagogia do encontro, do diálogo e da escuta ativa. É nesse sentido que os projetos da APS não apenas ensinam conteúdos, mas acolhem sujeitos.

Para muitas das crianças envolvidas, as sessões destes projetos constituem um dos raros espaços onde a sua linguagem emocional é aceite e estimulada, e onde podem explorar sentimentos de perda, saudade, medo ou pertença, de forma simbólica e mediada.

"Um miúdo que só chorava, com sete anos, porque queria estar com a mãe. [...] Conseguiu abrir-se ali connosco, explicar os sentimentos associados à revolta que ele tinha" (Orador 4).

Neste quadro, os projetos analisados demonstram que é possível integrar, de forma sistemática, a dimensão emocional no quotidiano escolar, sem cair em discursos romantizados ou assistencialistas. Pelo contrário, tratam-na como um direito educativo, uma estratégia de inclusão e uma alavanca para o desenvolvimento global das crianças.

f) Avaliação e impacto

A Os projetos "Incluir em Português" e "Artisticamente" integram uma componente sistemática e estruturada de avaliação formativa, adaptativa e reflexiva, concebida não como mera verificação de resultados, mas como instrumento contínuo de monitorização pedagógica, ajuste metodológico e valorização do percurso individual de cada criança.

"Percebemos alterações grandes, e que uns tinham que repetir o módulo todo [...] outros faziam 16 ou 18 sessões" (Orador 1).

A estratégia de avaliação combina instrumentos objetivos e subjetivos, permitindo captar tanto evoluções mensuráveis (ex.: vocabulário, oralidade, compreensão) como mudanças relacionais e emocionais (ex.: participação, segurança, autoestima). O modelo inclui:



- Avaliação diagnóstica inicial (pré-teste), aplicada antes do início de cada módulo, com base nos conteúdos temáticos visados;
- Avaliação final (pós-teste), com os mesmos indicadores, permitindo aferir progresso;
- Avaliação adaptativa e formativa, através da qual se decide, caso a caso, se a criança deve repetir o módulo, avançar ou permanecer em acompanhamento contínuo;
- Observação direta das sessões por parte das dinamizadoras e da coordenação, com registo sistemático de comportamentos, atitudes e interações;
- Recolha de feedback junto dos professores titulares e, sempre que possível, das famílias, como forma de triangulação da informação e de validação contextual;
- Elaboração de um portefólio individual, que serve de registo visual e documental do percurso da criança ao longo das sessões, e que é enviado para casa como forma de envolver as famílias e dar visibilidade ao trabalho desenvolvido.

"O portefólio depois vai para casa, para que os pais saibam o que é falado" (Orador 4).

Além disso, o projeto promove apresentações públicas finais em contexto de turma, onde cada criança partilha um cartaz identitário (com o seu nome, país de origem, palavras na sua língua, bandeira, retrato, etc.). Esta prática assume um duplo valor: por um lado, constitui um ritual de fecho e valorização do percurso individual; por outro, atua como mecanismo de sensibilização e reconhecimento social, promovendo a empatia, a valorização da diferença e a pertença simbólica ao grupo-turma.

"No final temos a sessão em que construímos um cartaz [...] que palavras é que dizem no país deles [...] e o cartaz fica na sala" (Orador 4).

Este modelo de avaliação distingue-se por ser profundamente coerente com os princípios da pedagogia inclusiva: é contínuo, contextual, centrado no sujeito e orientado para a ação pedagógica. Não se trata de etiquetar ou classificar, mas de compreender para intervir, respeitando o ritmo, a história e as condições de cada criança.

Importa ainda sublinhar que esta avaliação não se limita ao nível individual: ao longo da entrevista, emerge uma forte preocupação com a monitorização institucional e documental dos projetos. A equipa refere o desenvolvimento de instrumentos internos de sistematização de dados e a produção de relatórios para prestação de contas ao PRR, demonstrando um compromisso com a evidência e a accountability, sem comprometer a qualidade pedagógica.

"Temos feito um estudo bastante rigoroso, até porque o PRR também o exige em termos de

dados, evidências e resultados" (Orador 1).

Finalmente, os testemunhos indicam que os impactos observados não se restringem às aprendizagens formais. São mencionadas mudanças significativas ao nível da participação, do bem-estar emocional, da autoestima, do envolvimento das famílias e da melhoria do clima relacional nas turmas, com efeitos positivos reconhecidos por professores e técnicos.

"As sessões, eles querem sempre vir. Vêm sempre muito contentes. É o momento em que partilham informações e aprendem connosco" (Orador 4).

Neste sentido, a avaliação, tal como concebida nos projetos analisados, ultrapassa a função técnica, configurando-se como prática ética e política, que legitima a inclusão, dá visibilidade às transformações reais e sustenta a continuidade das ações.

g) Desafios e sustentabilidade

A implementação dos projetos "Incluir em Português" e "Artisticamente" tem sido marcada por um conjunto de desafios estruturais, operacionais e políticos, que não só colocam em causa a continuidade das ações no futuro próximo, como revelam fragilidades sistémicas na forma como a educação inclusiva é, ou não, sustentada a nível nacional.

Um dos principais obstáculos identificados refere-se à complexidade logística da intervenção. A gestão de horários, a articulação entre escolas, a constituição de grupos e a mobilização de equipas técnicas exigem um elevado nível de organização e flexibilidade, frequentemente incompatível com os ritmos institucionais do sistema educativo. A APS sublinha que o trabalho exige dedicação a tempo inteiro, recursos humanos estáveis e conhecimento profundo dos territórios de intervenção.

"É loucura. É loucura. Há que ter pessoas a tempo inteiro a trabalhar nisto" (Orador 1).

"Em termos de logística foi complicado, mas conseguimos sempre dar essa resposta" (Orador 1).

Outro desafio recorrente diz respeito à resistência inicial por parte de algumas escolas, nomeadamente em territórios onde a sobrecarga de projetos, a rotatividade de profissionais ou a ausência de cultura colaborativa criaram desconfiança e desmotivação face a novas propostas externas. Esta resistência revelou-se mais evidente nos territórios inicialmente menos envolvidos, como o Cacém, e obrigou a um trabalho de negociação, sensibilização e adaptação às especificidades locais.

"No Cacém tivemos alguma resistência. [...] Há territórios mais recetivos e outros mais saturados" (Orador 1).

No plano estrutural, o fim iminente do financiamento pelo Plano de Recuperação e Resiliência

(PRR) constitui uma ameaça real à sustentabilidade dos projetos, criando uma forte incerteza quanto à sua continuidade a curto prazo. A equipa manifesta preocupação e frustração face à falta de garantias institucionais para manter o trabalho iniciado, sobretudo tendo em conta o impacto positivo demonstrado.

"Agora estamos com a angústia de que vão acabar. Vai acabar o PRR" (Orador 1).

Esta instabilidade financeira é agravada por uma crescente vulnerabilidade política, sobretudo ao nível das autarquias, que são, no caso da APS, entidades parceiras essenciais. Os entrevistados revelam um sentimento de precariedade institucional, associado à possibilidade de mudança de executivo camarário, o que poderia comprometer o apoio até aqui garantido.

"Estou já a antecipar. [...] Quero começar a desvincular e preparar para o que vai seguir" (Orador 1).

"Estamos naquela angústia de tentar arranjar parceiros, projetos, um bocadinho mais independentes da Câmara, para não ficarmos vulneráveis às opções políticas" (Orador 1).

Face a este cenário, a equipa manifesta a intenção de procurar novas formas de financiamento e alargar a rede de parcerias, nomeadamente junto de fundos europeus, fundações privadas e instituições de ensino superior, que possam assegurar a viabilidade a médio prazo e permitir o aprofundamento da componente investigativa e formativa dos projetos.

"Na Gulbenkian estão normalmente acessíveis. [...] E isso é sempre ótimo para esta área" (Orador 3).

Estes desafios, embora complexos, não revelam falhas dos projetos em si, mas sim limitações estruturais do sistema educativo e das políticas públicas de inclusão, que permanecem excessivamente dependentes de financiamentos de curta duração e de vontades políticas locais. A ausência de estratégias nacionais de consolidação e replicação de boas práticas expõe os projetos inovadores à descontinuidade, ao desgaste das equipas e à frustração das comunidades escolares.

Neste sentido, a sustentabilidade dos projetos não pode ser apenas financeira: ela depende também da legitimação política, da institucionalização do modelo e da valorização pública da intervenção inclusiva, como parte integrante de uma escola democrática, aberta à diversidade e comprometida com o bem comum.

3.3. Vídeo institucional do projeto Incluir em Português

3.3.1. Caracterização dos respondentes

O segundo conjunto de dados resulta da análise de conteúdo de um vídeo institucional do projeto *Incluir em Português*, cuja transcrição integral foi examinada. O vídeo articula a narrativa da coordenação do projeto com excertos de testemunhos espontâneos de crianças migrantes participantes, oferecendo evidências ricas sobre a vivência da iniciativa, incluindo percepções afetivas, experiências de aprendizagem e impacto percebido no contexto escolar e familiar.

As crianças presentes no material audiovisual tinham idades compreendidas entre os 4 e os 10 anos, diferentes tempos de permanência em Portugal e níveis variados de domínio da língua portuguesa. Provenientes de origens culturais e linguísticas diversas – incluindo Rússia, Bangladesh e China –, refletem a heterogeneidade do público-alvo do projeto e a intencionalidade pedagógica de valorizar a pluralidade cultural como recurso educativo.

3.3.2. Resultados

Apropriação da língua portuguesa

As crianças demonstraram progressos significativos na comunicação oral e na compreensão de instruções. Expressões como *"Eu gostei de aprender"* ou *"Gostei da sala com a professora"* ilustram não só a aquisição de vocabulário e estruturas básicas, mas também a associação positiva entre a aprendizagem linguística e o ambiente educativo.

O reconhecimento do papel mediador dos educadores é evidenciado em declarações como:

"Olá, eu sou a X (nome da aluna). Eu sou da Rússia. Eu estou a aprender com a Y (nome da educadora) português."

Este tipo de verbalização demonstra simultaneamente a apropriação simbólica da língua e o fortalecimento do vínculo afetivo com os profissionais que acompanham as crianças.

Valorização da identidade cultural e linguística

O vídeo documenta práticas que reforçam a autoestima e a valorização da língua materna, coerentes com os princípios da educação intercultural crítica (Silva, 2020). Um exemplo marcante surge quando uma aluna afirma: *"No meu país falamos a língua chinês. Na minha língua, se quiser dizer olá, é 'Nihau'."* Ao criar espaço para estas partilhas, o projeto legitima e visibiliza as identidades culturais

no espaço escolar, promovendo o respeito e a curiosidade entre pares.

Interação social e construção de pertença

Os testemunhos das crianças indicam melhorias na confiança para interagir e participar nas dinâmicas da turma, evidenciando que o projeto também funciona como catalisador de relações sociais. Frases como: *"Eu não gostei de muitas aulas. Eu gostei de todas. A mãe também. E a mãe é professora."* mostram não só o prazer na participação, mas também a ligação entre a experiência escolar e o contexto familiar, reforçando o sentimento de pertença.

Experiências positivas com metodologias sensoriais e criativas

O material audiovisual evidencia entusiasmo das crianças por atividades de dramatização, jogos sensoriais, desenho e apresentações públicas. Um momento de interação lúdica destaca-se quando uma criança, em reconhecimento tátil com os olhos vendados, exclama: *"É uma caneta! Boa!"*

Estas experiências práticas, ancoradas na aprendizagem significativa (Ausubel, 2000), facilitam a integração de conteúdos linguísticos através de estímulos multissensoriais e de situações com relevância pessoal.

Impacto familiar e valorização comunitária

A narrativa do vídeo também dá conta do envolvimento das famílias, que expressam gratidão e participam em momentos de partilha cultural. Uma das declarações evidencia este reconhecimento:

"A minha família partilha com todos alimentos tradicionais do meu país como forma de agradecimento [...]" Esta prática reforça a relação escola-comunidade, transformando o espaço escolar num ponto de encontro intercultural.

4. Discussão e notas conclusivas

A análise dos resultados obtidos permite estabelecer uma articulação consistente entre as práticas desenvolvidas nos projetos *Incluir em Português* e *Artisticamente* e os princípios teóricos que sustentam a educação intercultural e inclusiva. As evidências recolhidas confirmam que ambas as iniciativas operacionalizam, de forma intencional e coerente, os pressupostos defendidos por Banks (2009, 2020), Ainscow e Booth (2011) e Freire (1996), concebendo o acolhimento escolar como um processo multidimensional que integra a aquisição linguística, o reconhecimento identitário, a mediação cultural e o desenvolvimento socioemocional. A conceção modular do *Incluir em*

Português e a natureza expressiva e cooperativa do *Artisticamente* traduzem, na prática, os princípios do *Universal Design for Learning* (CAST, 2018; Ministério da Educação, 2018), diversificando meios de representação, expressão e envolvimento de forma a acomodar a heterogeneidade dos perfis dos alunos migrantes. Tal como preconiza Gay (2018), estas práticas superam abordagens meramente multiculturais, inscrevendo-se numa lógica de interculturalidade crítica (Candau, 2008; Silva, 2020) que reconhece as culturas de origem como recurso pedagógico, potenciador de aprendizagens significativas, e não como obstáculo à integração.

Os resultados evidenciam três contributos centrais para o campo da educação inclusiva em contextos multiculturais. O primeiro corresponde à integração funcional e contextual da língua, que se concretiza através de metodologias sensoriais, dramatizações e atividades situadas, aproximando a aprendizagem linguística das situações reais de vida escolar e comunitária, em consonância com a noção de aprendizagem significativa proposta por Ausubel (2000) e reforçada pela perspetiva socio-constructivista de Vygotsky (apud Creswell & Poth, 2018). O segundo traduz-se na valorização da identidade e do sentimento de pertença, materializada na construção de cartazes identitários, na realização de apresentações públicas e na partilha de elementos culturais em sala de aula, ações que contribuem para a legitimação simbólica das culturas de origem e para a promoção da autoestima e da empatia (Honneth, 2003; Silva, 2020). O terceiro relaciona-se com a promoção do bem-estar socioemocional, assegurada pela criação de espaços seguros e afetivamente responsivos, geridos por equipas multidisciplinares e alicerçados numa pedagogia relacional e afetiva (Freire, 1996; Bisquerra, 2020; CASEL, 2020), que permite às crianças processar experiências migratórias potencialmente traumáticas e desenvolver confiança para participar ativamente no espaço escolar.

Estas conclusões têm implicações pedagógicas relevantes. Confirmam que a integração escolar eficaz de crianças migrantes requer abordagens interdisciplinares e colaborativas que articulem o domínio linguístico com o desenvolvimento emocional, social e criativo (Benediktsson & Tavares, 2024; Sacramento, Challinor, & Silva, 2023). Evidenciam ainda que a combinação de estratégias linguísticas e artísticas potencia, em simultâneo, a aprendizagem da língua de escolarização, o fortalecimento de competências socioemocionais e a coesão dos grupos-turma (Bamford, 2006; Eisner, 2002; Fancourt & Finn, 2019). Destaca-se igualmente a importância de envolver as famílias e comunidades de origem, reforçando o papel da escola enquanto espaço de encontro intercultural e ampliando a rede de pertença das crianças (Biasutti, Concina, & Frate, 2020; Benediktsson & Tavares, 2024).

Não obstante, o estudo apresenta limitações que importa reconhecer. A primeira decorre da sua natureza localizada e temporalmente delimitada, dependente de financiamento externo (PRR), o que fragiliza a sustentabilidade e a replicabilidade dos projetos (OECD, 2021; União Europeia, 2016). A segunda prende-se com a dimensão da amostra, circunscrita a um número reduzido de participantes e a um conjunto limitado de escolas do concelho de Sintra, limitando a possibilidade de generalização dos resultados (Creswell & Poth, 2018; Patton, 2015). Acresce que, por razões éticas e metodológicas, a recolha de dados relativa às famílias ocorreu apenas de forma indireta, não permitindo uma análise aprofundada das suas perceções e contributos.

Estas limitações abrem caminho a investigações futuras que possam ampliar o estudo a outros contextos geográficos com perfis migratórios distintos, incluir de forma sistemática as perspetivas das famílias, mediadores culturais e docentes não diretamente envolvidos nas iniciativas, desenvolver análises longitudinais que acompanhem as crianças para além da fase inicial de integração e explorar a viabilidade de institucionalização das práticas, incorporando-as em políticas públicas de educação inclusiva de carácter estruturante (Ministério da Educação, 2017; UNESCO, 2017, 2021).

Ambos os projetos demonstram que é possível conceber e implementar práticas educativas inovadoras, fundamentadas teoricamente, culturalmente responsivas e pedagogicamente eficazes, que respondam de forma integrada aos desafios da educação em sociedades culturalmente diversas (Anes, 2024; Duarte, 2019; Ginicolo, 2021). Para além do impacto direto na integração linguística, cultural e socioemocional das crianças migrantes, estas iniciativas constituem verdadeiros laboratórios de inovação pedagógica, onde se experimenta e se valida uma escola que acolhe, escuta e reconhece cada aluno como sujeito de direitos e de saberes.

Contudo, a relevância destas práticas não reside apenas nos seus resultados mensuráveis, mas naquilo que representam enquanto afirmação ética e política: a convicção de que a inclusão não é um ato de benevolência, mas um imperativo democrático e um compromisso coletivo com a dignidade humana (Santos, 2007). A sua consolidação e disseminação exigem, por isso, uma visão política que transcenda o financiamento episódico e a lógica de projeto, institucionalizando abordagens que reconheçam a diversidade como valor intrínseco e como alicerce para a coesão social (Sancho, Brown, Gardezi, O'Hara, & Rodríguez-Conde, 2024; Arastaman & Fidan, 2022).

5. Agradecimentos

Os autores deste estudo gostavam de endereçar agradecimentos a todos os que se disponibilizaram para participar na realização do mesmo. Agradecemos de forma particular, à Dr^a Constança Azevedo, presidente da Associação de Professores de Sintra, ao Dr. António Castel-Branco, diretor do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro e Técnica do projeto Incluir em Português, Dr^a Filipa. A todos um grande bem-haja e muito obrigada.



REFERÊNCIAS

- Ainscow, M., & Booth, T. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3.^a ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Anes, M. F. M. (2024). *Acolhimento aos migrantes – Integração das crianças migrantes em contexto escolar* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Serviço Social da Universidade Lusófona]. Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/15123>
- Arastaman, G., & Fidan, T. (2022). Leadership challenges with multicultural schools. In *The Palgrave handbook of educational leadership and management discourse* (pp. 1469–1490). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99097-8_126
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Kluwer Academic. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7>
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.
- Banks, J. A. (2009). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>
- Banks, J. A. (2020). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10.^a ed.). Wiley.
- Barbosa, A. M. (2010). *A imagem no ensino da arte*. Perspectiva.
- Benediktsson, A. I., & Tavares, V. (2024). Family-school cooperation in multicultural schools: A missing piece in teacher education in Norway. *Pedagogy, Culture and Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2356595>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture and Society*, 28(1), 113–129. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1611626>
- Bisquerra, R. (2020). *Universo das emoções: Educação emocional e bem-estar*. Planeta.
- Boal, A. (1979). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. (6.^a ed.). Civilização Brasileira.
- Candau, V. M. F. (2008). Educação intercultural: Mediações e práticas pedagógicas. *Cadernos CEDES*, 28(76), 269–285.
- CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *What is SEL?*. <https://casel.org/>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.^a ed.). SAGE.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Fancourt, D., & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review* (Health Evidence Network synthesis report, No. 67). World Health Organization, Regional Office for Europe. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK553779/>

REFERÊNCIAS

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3.ª ed.). Teachers College Press.
- Honneth, A. (2003). *Luta pelo reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais* (M. C. Pessanha, Trad.). Editora 34. (Trabalho original publicado em 1992)
- Kaur, A., Awang-Hashim, R., & Noman, M. (2017). Defining intercultural education for social cohesion in Malaysian context. *International Journal of Multicultural Education*, 19(2), 44–60. <https://doi.org/10.18251/ijme.v19i2.1337>
- Mansikka, J., & Holm, G. (2011). Teaching minority students within minority schools: Teachers' conceptions of multicultural education in Swedish-speaking schools in Finland. *Intercultural Education*, 22(2), 133–144. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.567071>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4.ª ed.). SAGE.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>
- Ministério da Educação. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: Medidas de apoio à educação inclusiva*. Diário da República, 1.ª série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652962>
- OECD (2021). *OECD future of education and skills 2030: Conceptual learning framework*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4.ª ed.). SAGE.
- Sacramento, O., Challinor, E., & Silva, P. G. (2023). The challenges of education in contexts of increasing migratory diversity. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 31(69), 73–89. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006906>
- Sancho, L., Brown, M., Gardezi, S., O'Hara, J., & Rodríguez-Conde, M. J. (2024). Developing culturally responsive school leaders in Ireland and Spain. *Irish Educational Studies*, 43(4), 1501–1522. <https://doi.org/10.1080/03323315.2024.2334710>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Silva, P. B. (2020). Interculturalidade crítica e práticas pedagógicas transformadoras. *Revista Lusófona de Educação*, 48, 35–51. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle48.03>
- Smith, R. A., & Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 699–713. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.08.004>
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>



REFERÊNCIAS

- União Europeia. (2016). Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados – RGPD). Jornal Oficial da União Europeia, L 119, 1–88. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>