

## Entre integração e inclusão: perceções de atores educativos sobre alunos brasileiros no 1.º ciclo

Between integration and inclusion: perceptions of educational actors regarding Brazilian students in primary education

Helena Martins  
Cláudia Neves

### Resumo

Este artigo analisa como a direção escolar, os professores e as famílias percecionam a integração de alunos imigrantes brasileiros no 1.º ciclo do ensino básico, num estudo de caso realizado numa escola do centro urbano de Braga. O problema de investigação centra-se nas tensões entre a integração administrativa e a inclusão educativa plena. Recorreu-se a uma abordagem predominantemente qualitativa, com triangulação metodológica: entrevistas com responsáveis institucionais e questionários com docentes e encarregados de educação. Os resultados mostram uma avaliação globalmente positiva do acolhimento, mas identificam entraves recorrentes: descontinuidades curriculares e decisões de equivalência, barreiras sociolinguísticas subtis apesar da língua comum, necessidade de tempo e apoio emocional no período inicial e limitações de recursos humanos especializados. As famílias valorizam a dimensão relacional e apontam melhorias na comunicação escola-família e na construção de comunidade. Conclui-se que a língua partilhada não elimina desigualdades e que a integração beneficia de estratégias sistemáticas de acolhimento, diferenciação pedagógica e mediação cultural, reforçando as condições para uma inclusão mais equitativa.

Página | 27

Palavras-chave: integração escolar; inclusão; alunos imigrantes; alunos brasileiros; 1.º ciclo; estudo de caso.

### Abstract

This paper examines how school leadership, teachers and families perceive the integration of Brazilian immigrant pupils in Portuguese primary education (1st cycle), through a case study in an urban school in Braga. The research problem focuses on tensions between administrative integration and substantive educational inclusion. A predominantly qualitative design was used, combining methodological triangulation: interviews with institutional stakeholders and questionnaires to teachers and parents/guardians. Findings indicate an overall positive appraisal of welcoming practices, yet recurrent barriers persist: curricular discontinuities and grade-placement/equivalence decisions, subtle sociolinguistic obstacles despite a shared language, the need for time and emotional support during the initial adjustment, and limited specialised human resources. Families emphasise relational dimensions and call for stronger school-family communication and community-building. The study concludes that a common language does not remove inequities and that integration is strengthened by systematic reception protocols, pedagogical differentiation and cultural mediation, supporting more equitable inclusion.

Keywords: school integration; inclusion; immigrant pupils; Brazilian pupils; primary education; case study.



## 1. Introdução

A crescente presença de alunos imigrantes no sistema educativo português tem vindo a colocar novos desafios às escolas, particularmente no que respeita à promoção de processos de integração que garantam não apenas o acesso, mas também a participação plena e o sucesso educativo. Segundo dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2023), os alunos estrangeiros representam uma proporção crescente da população escolar em Portugal, sendo os alunos de nacionalidade brasileira um dos grupos mais representativos. Este crescimento acompanha o aumento da imigração brasileira para Portugal nas últimas décadas, associado à perceção do país como espaço de segurança, estabilidade e proximidade linguística.

Este fenómeno é particularmente visível em contextos urbanos como a cidade de Braga, onde o crescimento da comunidade brasileira se reflete de forma evidente no quotidiano escolar. A chegada de famílias com crianças em idade escolar coloca desafios de natureza administrativa, pedagógica, cultural e relacional, exigindo às escolas respostas cada vez mais ajustadas à diversidade. Apesar da existência de um enquadramento legal e político orientado para a educação inclusiva, persistem interrogações sobre como os processos de integração são vividos e percecionados pelos diferentes atores envolvidos.

A literatura tem evidenciado que a integração escolar de alunos imigrantes não se esgota na sua colocação em turmas regulares, implicando dimensões mais profundas relacionadas com o sentimento de pertença, com o reconhecimento identitário e com a equidade nas práticas educativas. Em contextos de proximidade linguística, como no caso dos alunos brasileiros em Portugal, estas dimensões assumem contornos específicos. Se, por um lado, a língua comum é frequentemente entendida como um fator facilitador da integração, por outro, pode ocultar dificuldades subtis associadas a diferenças culturais, curriculares e sociolinguísticas, que nem sempre são reconhecidas ou devidamente trabalhadas no contexto escolar.

Neste sentido, vários estudos alertam para a existência de uma tensão entre discursos institucionais orientados para a inclusão e práticas ancoradas numa lógica predominantemente integradora, mais centrada na adaptação do aluno ao sistema do que na transformação das práticas escolares (Stoer & Cortesão, 1999; Rodrigues, 2013). A compreensão desta tensão exige um olhar atento às experiências e perceções daqueles que vivem, de forma quotidiana, o processo de integração: professores, direções escolares e famílias.

Embora existam estudos quantitativos e relatórios estatísticos sobre a evolução da presença de alunos estrangeiros no sistema educativo português, continua a verificar-se menor incidência de estudos qualitativos centrados nas experiências e perceções dos atores educativos, particularmente no contexto do 1.º ciclo do ensino básico. Esta etapa assume uma relevância acrescida, por corresponder a um período crucial no desenvolvimento académico, social e emocional das crianças, determinante para a construção de trajetórias escolares futuras.

É neste contexto que o presente artigo se inscreve. Partindo de um estudo de caso realizado numa escola do 1.º ciclo do centro urbano de Braga, o artigo tem como objetivo analisar criticamente as perceções de diferentes atores educativos – direção de

agrupamento, professores e famílias – acerca do processo de integração de alunos imigrantes brasileiros no ensino público português. Pretende-se compreender de que forma estas perceções evidenciam práticas, desafios e tensões no processo de integração escolar, bem como discutir em que medida se aproximam, ou se distanciam, de uma lógica de inclusão educativa.

Ao dar voz aos diferentes intervenientes, este estudo procura contribuir para uma reflexão crítica sobre a integração escolar de alunos brasileiros, evidenciando a complexidade do fenómeno e sublinhando a necessidade de respostas educativas mais sensíveis à diversidade cultural. Espera-se, assim, que os resultados apresentados possam informar práticas escolares e apoiar a construção de contextos educativos mais equitativos e inclusivos.

Neste artigo, utiliza-se preferencialmente a designação “alunos imigrantes brasileiros”, por se considerar mais adequada à análise de trajetórias de mobilidade e integração escolar. Ainda assim, alguns dados estatísticos oficiais recorrem à categoria “alunos estrangeiros”, correspondendo à nomenclatura utilizada pelas entidades administrativas nacionais.

## **2. Integração escolar de alunos imigrantes: enquadramento conceptual**

A integração escolar de alunos imigrantes é um processo multidimensional que ultrapassa a mera inserção administrativa no sistema de ensino, envolvendo dimensões pedagógicas, culturais, linguísticas e relacionais. Para o analisar, importa distinguir entre integração, inclusão e exclusão, conceitos próximos, mas com implicações práticas distintas.

A integração garante, em regra, o acesso e a participação formal, mas pode adotar uma lógica adaptativa centrada na acomodação do aluno às normas e aos currículos existentes, com transformação institucional limitada (Portes, 1996). Em contraste, a inclusão desloca o foco para a escola, implicando identificar e remover barreiras pedagógicas, curriculares e organizacionais que produzem exclusão, mesmo quando não intencional (Ainscow, 2007; Rodrigues, 2013). Nesta perspetiva, a inclusão não se reduz à presença física dos alunos no espaço escolar, exigindo condições efetivas de participação, reconhecimento e pertença.

A exclusão pode manifestar-se de forma subtil, através de participação limitada, invisibilização cultural ou reconhecimento simbólico reduzido (Cummins, 2000; Perista & Baptista, 2010). No caso específico dos alunos brasileiros em Portugal, a proximidade linguística assume um carácter ambivalente. Se, por um lado, facilita a comunicação inicial e reduz barreiras explícitas de integração, por outro, pode ocultar diferenças sociolinguísticas e expectativas normativas em torno das variedades legítimas da língua portuguesa (Mateus, 2011; Bagno, 2007). Estas diferenças podem produzir formas subtis de desigualdade simbólica e afetar o sentimento de pertença e reconhecimento no contexto escolar.

Neste quadro, a escola pode assumir um papel central enquanto espaço de mediação cultural e de educação intercultural crítica, reconhecendo os saberes, as experiências e as identidades dos alunos como recursos pedagógicos relevantes (Banks, 2004). Contudo, a literatura evidencia que as instituições escolares podem também

reproduzir processos de homogeneização cultural e assimilação, sobretudo quando a diversidade é entendida como um problema de adaptação individual e não como desafio institucional (Nieto, 2002).

Em Portugal, estudos realizados no domínio da educação intercultural evidenciam a coexistência de discursos inclusivos com práticas escolares ainda marcadas por tendências assimilacionistas e integradoras (Stoer & Cortesão, 1999). Estudos realizados em contexto português mostram ainda que os processos de integração escolar de alunos imigrantes são marcados por desigualdades territoriais, curriculares e relacionais, particularmente em contextos urbanos de elevada diversidade (Hortas, 2008; Seabra, 2010). Esta tensão entre integração adaptativa e inclusão transformadora revela-se particularmente relevante em contextos de crescente diversidade cultural, nos quais as escolas são desafiadas a articular igualdade de acesso com reconhecimento efetivo das diferenças culturais, linguísticas e sociais dos alunos.

A compreensão destas dinâmicas exige, por isso, uma abordagem crítica da integração escolar, capaz de considerar não apenas os mecanismos formais de inserção no sistema educativo, mas também as experiências concretas dos diferentes atores envolvidos, os processos de mediação cultural e as condições institucionais que favorecem – ou limitam – a construção de contextos educativos mais equitativos e inclusivos.

### **3. Materiais e métodos**

#### **3.1. Desenho do estudo**

O estudo adotou uma abordagem predominantemente qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com complementos quantitativos, visando compreender em profundidade as perceções, práticas e desafios associados à integração de alunos imigrantes brasileiros no 1.º ciclo do ensino básico. A opção metodológica inscreve-se no estudo de caso, permitindo uma análise contextualizada do fenómeno no seu ambiente natural, com foco na produção de conhecimento transferível para contextos educativos semelhantes, mais do que na generalização estatística.

A opção pelo estudo de caso justifica-se pela possibilidade de analisar um fenómeno contemporâneo no seu contexto real, privilegiando a compreensão aprofundada das dinâmicas e significados atribuídos pelos participantes (Yin, 2018; Stake, 1995).

#### **3.2. Contexto e seleção do caso**

O estudo foi realizado num agrupamento escolar localizado no centro urbano de Braga, selecionado por amostragem intencional, com base em três critérios principais: (i) concentração significativa de alunos de nacionalidade brasileira no 1.º ciclo; (ii) relevância do agrupamento enquanto caso informativo, dado o desenvolvimento de práticas de acolhimento e mediação intercultural; (iii) inserção num território com políticas locais de apoio à integração, permitindo observar a articulação entre escola, autarquia e comunidade.

### 3.3. Participantes

A amostra integrou diferentes níveis de intervenção no processo de integração escolar, permitindo captar perspetivas institucionais, pedagógicas e familiares. Participaram:

- 3 responsáveis institucionais, entrevistados: diretora do agrupamento, vereadora da educação e presidente da junta de freguesia;
- 15 docentes do 1.º ciclo (professores titulares de turma), que responderam a questionário;
- 18 encarregados de educação de nacionalidade brasileira com educandos a frequentar o 1.º ciclo, que responderam ao questionário.

Os questionários foram anónimos, não tendo sido recolhidos dados pessoais como idade, sexo ou tempo de residência, de modo a reforçar a confidencialidade e a liberdade de resposta. A perspetiva direta dos alunos não foi recolhida, considerando a faixa etária (6-10 anos) e o risco de respostas fortemente mediadas pelo discurso parental.

### 3.4. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados, numa lógica de triangulação metodológica (Denzin, 1978), incluindo análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionários com questões fechadas e abertas.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas a três responsáveis institucionais com intervenção relevante no processo de integração escolar: a diretora do agrupamento, a vereadora da educação e a presidente da junta de freguesia. As entrevistas procuraram explorar perceções sobre os desafios da integração, mecanismos de acolhimento, recursos disponíveis e articulação entre escola, autarquia e comunidade.

Os questionários dirigidos aos docentes e encarregados de educação incluíram questões fechadas e abertas, permitindo recolher simultaneamente indicadores descritivos e perceções qualitativas sobre diferentes dimensões do processo de integração escolar. Os principais temas abordados incluíram:

- acolhimento e adaptação inicial;
- dificuldades curriculares, linguísticas e relacionais;
- práticas de apoio e acompanhamento;
- comunicação escola-família;
- propostas de melhoria.

Os guiões de entrevista e questionários foram sujeitos a revisão por pares e ajustados após aplicação exploratória inicial, procurando assegurar clareza e adequação às dimensões em análise.

A análise documental incidu sobre documentos institucionais e normativos relacionados com políticas de acolhimento, integração e educação inclusiva, permitindo contextualizar as práticas e discursos identificados nas restantes fontes de dados.

A reduzida dimensão da amostra e a concentração num único agrupamento escolar implicam prudência na extrapolação dos resultados para outros contextos educativos. Ainda assim, a diversidade de participantes e a triangulação de instrumentos

permitiram construir uma compreensão aprofundada das perceções e dinâmicas associadas à integração escolar de alunos brasileiros no contexto analisado.

### **3.5. Tratamento e análise dos dados**

Os dados qualitativos (entrevistas e respostas abertas) foram analisados por análise de conteúdo (Bardin, 2016), com categorias dedutivas alinhadas com os objetivos e subcategorias indutivas emergentes. Os itens fechados foram tratados por estatística descritiva (frequências e percentagens), como apoio à interpretação.

O processo de codificação envolveu uma primeira leitura exploratória dos dados, seguida de categorização temática alinhada com os objetivos do estudo e refinamento progressivo das categorias emergentes.

### **3.6. Rigor metodológico e ética**

Para reforçar a credibilidade do estudo, recorreu-se à triangulação de fontes e instrumentos (documentos, entrevistas e questionários) e à análise comparativa entre perspetivas. Foram adotadas medidas de confidencialidade (anonimato nos questionários; consentimento informado nas entrevistas; gravação apenas mediante autorização). Adicionalmente, foi realizada devolutiva parcial de resultados à direção do agrupamento e foi mantido um diário de investigação, assegurando rastreabilidade das decisões analíticas e consistência interpretativa. Não foram recolhidos dados sociodemográficos adicionais (por exemplo, anos de experiência docente ou tempo de escolarização dos alunos), por razões de confidencialidade e para reduzir intrusividade junto das famílias.

## **4. Resultados**

### **4.1. Perspetivas institucionais: autarquia, união de freguesias e direção de agrupamento**

A leitura cruzada das entrevistas evidencia um consenso quanto à expressividade da presença de alunos brasileiros no concelho e no agrupamento, reconhecendo-os como um dos grupos mais representativos entre as nacionalidades estrangeiras. A vereadora da educação enquadra este cenário em escala municipal, referindo que, no universo de alunos do ensino público, uma proporção relevante corresponde a alunos de nacionalidade não portuguesa, sendo os brasileiros uma parte substancial desse contingente.

No plano da política de integração, as entrevistas apontam para a existência de mecanismos de acolhimento e de iniciativas de educação intercultural, com graus distintos de formalização e ênfases distintas. A autarquia sublinha os dispositivos formais e projetos com foco intercultural, enquanto a direção e a junta enfatizam uma integração que, muitas vezes, ocorre através de apoios situados e do papel do

quotidiano escolar na adaptação. Estas convergências e divergências estão sintetizadas na Tabela 1., que evidencia diferenças entre uma visão mais normativa (municipal) e outra mais relacional e prática (escola).

**Tabela 1.**

*Governança multinível da integração: lógicas de ação, instrumentos e focos interpretativos (entrevistas)*

Eixo analítico	Autarquia (nível municipal)	Direção do agrupamento (nível organizacional)	Junta de freguesia (nível comunitário)
<b>Lógica de ação predominante</b>	Programática/normativa: coordenação e planeamento de respostas no quadro de políticas locais	Pedagógico-organizacional: adaptação da escola às necessidades emergentes no quotidiano	Proximidade/mediadora: apoio informal e orientação inicial às famílias no território
<b>Unidade de intervenção privilegiada</b>	Sistema/município (rede escolar e serviços)	Escola/turma (processos de ensino-aprendizagem e acompanhamento)	Família/comunidade (integração social local)
<b>Instrumentos de política e mecanismos mobilizados</b>	Projetos e dispositivos formais com foco intercultural; articulação institucional	Apoios situados (diagnóstico prático, acompanhamento, articulação interna)	Mediação relacional e apoios pontuais; encaminhamento e suporte de proximidade
<b>Conceção implícita de “integração”</b>	Integração como implementação de medidas e resposta institucional organizada	Integração como processo (académico, social e emocional) com necessidade de ajustamento	Integração como adaptação das famílias e inserção no ecossistema local
<b>Teoria de mudança subjacente</b>	“Estruturar recursos e programas” → facilitar acesso, acolhimento e continuidade	“Acompanhar e ajustar” → reduzir desajustes curriculares, linguísticos e emocionais	“Orientar e apoiar” → reduzir fricções iniciais e aumentar ligação escola-família
<b>Papel atribuído à interculturalidade</b>	Enquadramento explícito (projetos/agenda intercultural)	Operacionalização pragmática (interculturalidade como gestão de situações e necessidades)	Interculturalidade como convivência e integração comunitária
<b>Foco de avaliação/legitimação</b>	Cumprimento e visibilidade de iniciativas; resposta municipal	Funcionamento quotidiano, capacidade de resposta e recursos disponíveis	Relação com famílias, apoio prático e integração no território
<b>Tensões evidenciadas nas entrevistas</b>	Risco de leitura mais “macro” (programas) face às necessidades micro do quotidiano escolar	Pressão sobre recursos e equipas; tensão entre exigência curricular e apoio à adaptação	Limites de formalização; dependência de respostas situadas e rede local

**Fonte:** Elaboração própria, com base nas entrevistas realizadas (2024).

A língua surge como fator simultaneamente facilitador e gerador de desafios: se a proximidade linguística é apontada como elemento que reduz barreiras, a direção identifica “ruídos” de compreensão associados ao vocabulário e aos significados atribuídos de forma distinta, referindo que “algumas palavras parecem iguais, mas têm sentidos diferentes para os alunos” (E1).

Quanto ao período de adaptação, as perspetivas divergem: a direção valoriza a necessidade de tempo e de mediação para alunos que chegam fora do início do ano

letivo; a vereadora tende a considerar suficiente a integração direta nas turmas; e a junta assume uma posição intermédia, apontando para a importância do apoio inicial às famílias.

Em termos de apoios, destaca-se de forma recorrente o papel de recursos humanos específicos – com particular relevância para a mediadora cultural/linguística – percebida como ponte entre escola e famílias, e como suporte de orientação inicial (rotinas, linguagem escolar, aspetos curriculares). Contudo, a direção refere limites claros de capacidade e de recursos, sublinhando que o reforço da resposta não depende apenas das escolas; como sintetiza: “seria bom conseguirmos ter mais capacidade de resposta (...) mas isso não depende só de nós”.

Por fim, as entrevistas evidenciam uma tensão entre o plano administrativo e o plano pedagógico/relacional: para a autarquia, o desafio pode centrar-se na adaptação das famílias aos processos e canais formais; para a direção, pesam mais as diferenças curriculares, a exigência do sistema e a sobrecarga das equipas.

#### 4.2. Perspetivas docentes: entraves, sentimentos percebidos e propostas de mudança

Os resultados do inquérito aos professores indicam uma perceção globalmente positiva da integração, mas com entraves claramente identificados. Na Tabela 2., os docentes referem, em primeiro lugar, as diferenças curriculares (sobretudo em Matemática e Estudo do Meio) e o processo de equivalência/colocação em ano/turma que nem sempre corresponde às competências efetivas dos alunos.

**Tabela 2.**

*Perceções docentes sobre os desafios de integração escolar: desajustes, mecanismos e efeitos percebidos*

Eixo analítico	Manifestação nas perceções docentes	Mecanismos associados	Efeitos percebidos na integração
<b>Alinhamento curricular</b>	Diferenças nos conteúdos e nas sequências curriculares, sobretudo em Matemática e Estudo do Meio	Divergência entre currículos de origem e currículo português; ausência de dispositivos de transição curricular	Dificuldades de acompanhamento das aprendizagens; necessidade de apoio acrescido
<b>Equivalência e colocação escolar</b>	Colocação em ano/turma baseada em critérios administrativos nem sempre ajustados às competências efetivas	Aplicação formal de regras de equivalência; limitada avaliação diagnóstica inicial	Desajuste entre nível de exigência e competências reais; situações de frustração ou desmotivação
<b>Gestão pedagógica da diversidade</b>	Necessidade de adaptação das estratégias pedagógicas no quotidiano da sala de aula	Diferenciação pedagógica informal; apoio individualizado quando possível	Sobrecarga docente; respostas dependentes de recursos e experiência do professor
<b>Integração académica e social</b>	Processo de adaptação progressivo, com dificuldades mais acentuadas na fase inicial	Interação com pares; mediação docente; tempo de exposição ao sistema educativo	Integração gradual, mas desigual, dependendo das condições iniciais

**Fonte:** Elaboração própria, com base nos questionários aplicados aos docentes.

Apesar da língua comum, surgem também diferenças linguísticas e culturais, que constituem barreiras subtis: divergências lexicais, expressões e códigos culturais podem

comprometer a compreensão e a participação. Associado a isto, os docentes mencionam a necessidade de adaptação a um maior rigor e exigência do ensino português e a dificuldades ligadas a hábitos de estudo, pontualidade/assiduidade e socialização escolar, sobretudo nos primeiros meses. “Às vezes os alunos chegam com conteúdos muito diferentes” (D7).

Relativamente ao sentimento atribuído às famílias e aos alunos, os professores tendem a identificar uma vivência predominantemente positiva: valorização do acolhimento, confiança na escola pública e apreciação da segurança, da organização e da disciplina. Ainda assim, assinalam limitações no apoio à transição e casos pontuais de menor valorização, o que sugere heterogeneidade conforme as trajetórias e experiências anteriores.

A leitura dos resultados sugere, assim, que os docentes percecionam a integração como um processo em geral viável, mas condicionado por três fatores estruturantes: (i) descontinuidades curriculares e decisões de equivalência; (ii) desafios linguísticos/culturais “invisíveis”; (iii) exigência escolar e necessidade de tempo de adaptação.

### **4.3. Perspetivas das famílias: acolhimento, satisfação e áreas de melhoria**

As respostas dos encarregados de educação revelam uma perceção amplamente positiva do acolhimento escolar e da integração, com destaque para a dimensão humana e relacional (empatia entre professores e funcionários) e para o reconhecimento da escola como espaço de segurança e acompanhamento. Surgem também referências a práticas inclusivas e a apoios individualizados em situações específicas, reforçando a importância da atenção ao bem-estar emocional. Como ilustra este excerto: “sentimo-nos acolhidos desde o primeiro dia” (EE4).

Quando questionadas sobre áreas de melhoria (Tabela 3.), as famílias identificam seis eixos principais: (i) persistência de preconceitos e atitudes sociais discriminatórias, incluindo entre pares; (ii) promoção de maior convívio entre famílias portuguesas e brasileiras, reforçando comunidade e pertença; (iii) reforço de práticas de acolhimento e apoio emocional de forma mais sistemática; (iv) melhoria da comunicação escola-família, sobretudo nos primeiros meses; (v) acompanhamento inicial mais individualizado, com orientação clara sobre rotinas e métodos; e (vi) investimento na formação de profissionais, incluindo assistentes operacionais.

**Tabela 3.**

*Experiência familiar da integração escolar: dimensões de acolhimento, reconhecimento e necessidades de ajustamento*

<b>Eixo analítico</b>	<b>Manifestação nas perceções das famílias</b>	<b>Mecanismos institucionais associados</b>	<b>Implicações para a integração</b>
<b>Acolhimento relacional e clima escolar</b>	Perceção positiva do acolhimento; valorização da empatia de professores e funcionários	Interações quotidianas com docentes e equipa educativa; práticas informais de apoio	Reforço do sentimento de segurança, confiança e pertença
<b>Reconhecimento e bem-estar emocional</b>	Valorização de apoios individualizados e atenção às necessidades específicas	Respostas pedagógicas e acompanhamento diferenciado em situações particulares	Facilitação da adaptação emocional e escolar dos alunos
<b>Inclusão social e convivência intercultural</b>	Identificação de preconceitos e atitudes discriminatórias; necessidade de maior convívio entre famílias	Ausência ou limitação de dispositivos formais de promoção de interação intercultural	Integração social desigual; risco de fragilização do sentimento de pertença
<b>Comunicação escola-família</b>	Necessidade de comunicação mais clara e sistemática, sobretudo na fase inicial	Práticas institucionais de informação e acompanhamento nem sempre estruturadas	Dificuldades de orientação e adaptação das famílias ao sistema educativo
<b>Mediação da transição escolar</b>	Necessidade de acompanhamento inicial mais individualizado e orientação sobre rotinas e métodos	Limitações na existência de dispositivos formais de acolhimento estruturado	Integração dependente da iniciativa individual e dos recursos disponíveis
<b>Capacitação institucional para a diversidade</b>	Referência à necessidade de formação específica de profissionais, incluindo assistentes operacionais	Ausência ou insuficiência de formação sistemática em educação intercultural	Resposta institucional desigual face às necessidades dos alunos imigrantes

**Fonte:** Elaboração própria, com base nos questionários aplicados aos encarregados de educação.

Quanto aos aspetos de desilusão, embora muitos encarregados de educação refiram não sentir desilusão com o sistema, emergem críticas pontuais: perceção de didáticas mais tradicionais, limitações no acolhimento de necessidades específicas (por exemplo, em quadros de maior vulnerabilidade) e sensação de que, em algumas situações, o cumprimento curricular se sobrepõe ao acompanhamento relacional e emocional.

#### **4.4. Leitura transversal: convergências e tensões entre os grupos**

A análise conjunta aponta para uma convergência robusta em três aspetos: (i) reconhecimento da expressividade da presença de alunos brasileiros; (ii) valorização do acolhimento e do papel da escola como espaço de pertença; e (iii) identificação de dificuldades associadas à adaptação curricular, linguística e emocional.

Em simultâneo, emergem tensões relevantes: (i) entre uma visão mais administrativa e normativa (autarquia) e uma leitura mais pedagógica e relacional (escola), sobretudo no que toca ao tempo de adaptação e aos recursos humanos; (ii) entre a ideia de “língua comum como facilidade” e a presença de barreiras sociolinguísticas subtis, reconhecidas por direção e professores e confirmadas indiretamente pelas famílias; e (iii) entre práticas que asseguram integração operacional

e a necessidade de reforçar dimensões de inclusão mais plena, centrada no acompanhamento inicial, no suporte emocional e na construção de comunidade.

## 5. Discussão de resultados

Os resultados deste estudo permitem compreender a integração escolar de alunos imigrantes brasileiros no 1.º ciclo do ensino básico como um processo globalmente positivo, mas marcado por tensões que revelam os limites entre integração administrativa e inclusão educativa plena. A análise cruzada das perspetivas institucionais, docentes e familiares evidencia a coexistência de práticas de acolhimento valorizadas pelos participantes com dificuldades estruturais que continuam a condicionar a participação equitativa dos alunos no contexto escolar.

De forma transversal, os diferentes atores educativos reconhecem a escola como um espaço de acolhimento e segurança, valorizando particularmente a dimensão relacional da integração. Professores, direção e famílias convergem na importância atribuída às relações interpessoais, à disponibilidade dos profissionais e ao clima escolar enquanto fatores facilitadores da adaptação inicial dos alunos. Este resultado confirma a literatura que identifica a escola como espaço central de pertença, socialização e reconstrução identitária em contextos migratórios (Nieto, 2002; Rodrigues, 2020). Mais do que dispositivos formais, os participantes tendem a valorizar práticas quotidianas de proximidade, escuta e acompanhamento, sugerindo que a integração escolar se constrói também através de processos relacionais informais.

Contudo, os resultados revelam igualmente que o acolhimento positivo não elimina automaticamente desigualdades nem garante processos de inclusão plena. As perceções docentes aproximam-se da conceção de integração descrita por Portes (1996), centrada numa lógica predominantemente adaptativa, em que os alunos são integrados nas estruturas existentes sem transformação significativa das práticas escolares. As dificuldades identificadas pelos professores – nomeadamente as descontinuidades curriculares, os processos de equivalência e a necessidade de adaptação às exigências do sistema português – mostram que a responsabilidade pela integração continua frequentemente centrada no esforço de ajustamento dos próprios alunos e famílias.

Esta tensão torna-se particularmente evidente na questão curricular. Os docentes identificam diferenças relevantes entre os percursos escolares realizados no Brasil e os conteúdos exigidos no contexto português, sobretudo em áreas como Matemática e Estudo do Meio. A colocação dos alunos em anos de escolaridade com base em critérios administrativos e equivalências formais surge, em alguns casos, desajustada às competências efetivamente demonstradas, produzindo situações de frustração, insegurança e dificuldade de acompanhamento das aprendizagens. Estes resultados reforçam a ideia de que a integração administrativa não corresponde necessariamente a inclusão pedagógica, sobretudo quando os mecanismos de transição curricular e avaliação diagnóstica permanecem limitados.

A análise evidencia igualmente a existência de desafios sociolinguísticos subtis, apesar da língua comum. Embora a partilha da língua portuguesa seja frequentemente percecionada como fator facilitador da integração, os dados sugerem que essa

proximidade linguística pode simultaneamente invisibilizar dificuldades de compreensão, diferenças lexicais e códigos culturais distintos. Professores e direção referem “ruídos” linguísticos associados ao vocabulário, aos significados atribuídos a determinadas expressões e às formas de interação escolar, confirmando a natureza ambivalente da proximidade linguística já identificada na literatura (Mateus, 2011; Bagno, 2007; Pastorello, 2010).

Neste sentido, os resultados sugerem que a língua comum não elimina processos subtis de desigualdade simbólica e sociolinguística. Pelo contrário, pode reforçar expectativas implícitas de adaptação rápida e reduzir a perceção institucional da necessidade de mediação cultural e pedagógica específica. Esta constatação é particularmente relevante porque desafia discursos frequentemente presentes no contexto português, segundo os quais os alunos brasileiros experienciam processos de integração naturalmente facilitados apenas pela partilha da língua.

As perspetivas das famílias reforçam esta leitura. Apesar da avaliação amplamente positiva do acolhimento escolar, emergem referências à necessidade de maior acompanhamento emocional, melhor comunicação escola-família e reforço de práticas de mediação intercultural. As famílias valorizam sobretudo o reconhecimento humano e relacional, identificando como aspetos mais significativos a empatia dos professores, a disponibilidade dos funcionários e a atenção ao bem-estar das crianças. Estes resultados aproximam-se das perspetivas de educação intercultural crítica defendidas por Banks (2004), ao evidenciarem a importância do reconhecimento das experiências e necessidades dos alunos enquanto condição para uma integração mais equitativa.

Ao mesmo tempo, surgem referências a preconceitos subtis, dificuldades de convivência intercultural e fragilidades na construção de comunidade entre famílias portuguesas e brasileiras. Contudo, importa sublinhar que os dados não permitem concluir a existência de práticas discriminatórias sistematicamente dirigidas aos alunos brasileiros. Em vários casos, as dificuldades apontadas pelas famílias – nomeadamente a centralidade atribuída ao currículo e às exigências académicas – poderão refletir características mais amplas do funcionamento escolar e não necessariamente práticas diferenciadas dirigidas especificamente a estes alunos. Ainda assim, os resultados sugerem que determinadas dinâmicas institucionais podem produzir efeitos desiguais em alunos com trajetórias migratórias recentes, sobretudo nos períodos iniciais de adaptação.

A análise das entrevistas institucionais evidencia também tensões entre diferentes níveis de governação da integração escolar. Enquanto a autarquia tende a enfatizar programas, dispositivos formais e respostas organizacionais de escala municipal, a direção do agrupamento destaca sobretudo desafios pedagógicos, emocionais e operacionais vividos no quotidiano escolar. Esta diferença de perspetivas revela a coexistência de leituras distintas sobre o que significa “integrar”: uma mais centrada na implementação de medidas e outra mais focada nos processos concretos de acompanhamento e adaptação. Tal tensão confirma a coexistência, já identificada em estudos portugueses, entre discursos institucionais inclusivos e práticas ainda marcadas por lógicas integradoras (Stoer & Cortesão, 1999; Rodrigues, 2013).

Outro aspeto relevante prende-se com o papel atribuído aos recursos humanos especializados, particularmente à mediação cultural e linguística. A valorização recorrente da mediadora cultural pelas famílias, professores e direção evidencia a

importância de figuras de ponte entre escola e comunidade, capazes de apoiar não apenas a comunicação, mas também a interpretação de normas escolares, rotinas e expectativas institucionais. Contudo, os resultados mostram igualmente que estas respostas permanecem dependentes de recursos limitados e frequentemente insuficientes face ao aumento da diversidade escolar.

Em termos globais, os dados sugerem que as escolas conseguem assegurar processos relativamente eficazes de integração operacional – acolhimento inicial, inserção em turmas e acompanhamento básico – mas enfrentam maiores dificuldades na construção de práticas estruturalmente inclusivas. A inclusão implica não apenas integrar alunos nas estruturas existentes, mas questionar criticamente as próprias práticas escolares, os modelos curriculares e as formas de reconhecimento cultural presentes na instituição educativa (Ainscow, 2007). Nesse sentido, os resultados apontam para a necessidade de reforçar estratégias de acolhimento estruturado, diferenciação pedagógica, formação intercultural de profissionais e mecanismos de mediação entre escola, famílias e comunidade.

Por fim, importa reconhecer algumas limitações do estudo. Tratando-se de um estudo de caso realizado num contexto específico, os resultados não pretendem ser generalizáveis ao conjunto das escolas portuguesas. Além disso, a ausência da perspetiva direta dos alunos limita a compreensão das experiências subjetivas da integração escolar. Ainda assim, a triangulação de fontes e a articulação entre diferentes atores educativos permitiram construir uma leitura aprofundada das tensões, desafios e potencialidades associadas à integração de alunos brasileiros no ensino básico português.

Em síntese, este estudo evidencia que a integração escolar de alunos brasileiros não pode ser reduzida ao acesso formal ao sistema educativo nem à partilha da língua portuguesa. A inclusão exige processos continuados de mediação pedagógica, reconhecimento cultural e construção de pertença, capazes de responder à complexidade das trajetórias migratórias contemporâneas.

## **6. Considerações finais**

O presente artigo procurou analisar as percepções de diferentes atores educativos sobre o processo de integração de alunos imigrantes brasileiros no 1.º ciclo do ensino básico, com base num estudo de caso realizado numa escola do centro urbano de Braga. Ao dar voz à direção escolar, aos professores e às famílias, o estudo permitiu compreender a integração escolar como um processo relacional e contextualizado, marcado simultaneamente por práticas de acolhimento consolidadas e por desafios estruturais persistentes.

Do ponto de vista científico, o estudo contribui para o aprofundamento da compreensão da integração escolar em contextos de proximidade linguística, evidenciando que a partilha da língua portuguesa, por si só, não elimina barreiras culturais, curriculares e sociolinguísticas. Pelo contrário, os resultados sugerem que essa proximidade pode invisibilizar dificuldades subtis, reforçando a necessidade de uma leitura crítica dos processos de integração. Ao articular empiricamente as percepções dos diferentes atores, o artigo reforça a pertinência da distinção entre integração adaptativa

e inclusão transformadora, sublinhando que a presença física na escola não garante, necessariamente, condições de equidade e pertença.

No plano das implicações para a prática educativa, os resultados apontam para a importância de estratégias de acolhimento mais sistemáticas e diferenciadas, sobretudo nos momentos iniciais de integração. A necessidade de um acompanhamento pedagógico e emocional ajustado, de uma comunicação mais clara com as famílias e de uma valorização explícita da diversidade cultural emerge como elemento central para a construção de contextos educativos mais inclusivos. Destaca-se, ainda, o papel dos recursos humanos especializados, como mediadores culturais, bem como a relevância da formação contínua dos professores para lidar com contextos de diversidade cultural e linguística.

Relativamente às políticas educativas, o estudo sugere a importância de reforçar a articulação entre o enquadramento normativo e as práticas locais, garantindo que os princípios da educação inclusiva se traduzam em condições efetivas de implementação nas escolas. A integração de alunos imigrantes, particularmente em contextos urbanos de elevada diversidade, exige respostas coordenadas entre escolas, autarquias e comunidades, numa lógica de corresponsabilização e de governação multinível.

No que respeita às limitações do estudo, importa reconhecer que a natureza de estudo de caso não permite generalizações estatísticas, ainda que os resultados apresentem potencial de transferibilidade para contextos educativos semelhantes. A ausência da voz direta dos alunos, condicionada pela faixa etária e por constrangimentos institucionais, constitui outra limitação, ainda que parcialmente compensada pela recolha de perceções de professores e de encarregados de educação. Estudos futuros poderão aprofundar esta dimensão, integrando metodologias adequadas à escuta das crianças e explorando comparações entre diferentes contextos escolares ou fases de ensino.

Em síntese, este artigo reforça a ideia de que a integração escolar de alunos brasileiros no 1.º ciclo deve ser entendida como um processo dinâmico, que ultrapassa o plano administrativo e convoca dimensões pedagógicas, culturais e emocionais. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige não apenas enquadramentos legais favoráveis, mas também práticas reflexivas, recursos adequados e uma cultura escolar que reconheça a diversidade como um valor educativo. Ao evidenciar perceções, tensões e possibilidades, o estudo pretende contribuir para a reflexão e para a melhoria das práticas de integração escolar em contextos educativos marcados pela diversidade cultural.

## Referências bibliográficas

Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: A review of progress so far. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 146-159). SAGE.

Bagno, M. (2007). *Preconceito linguístico: O que é, como se faz* (49.ª ed.). Loyola.

Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 3-29). Jossey-Bass.

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Casa-Nova, M. J. (2005). *Etnicidade, género e escolaridade: Estudo em torno das socializações familiares de género e da escolarização de grupos étnicos minoritários*. Celta Editora.
- Casa-Nova, M. J. (2018). *Etnografia e produção de conhecimento: Reflexões críticas a partir da escola*. Edições Afrontamento.
- Hortas, M. J. (2008). Territories of integration: The children of immigrants in the schools of the Metropolitan Area of Lisbon. *Intercultural Education*, 19(5), 421-432. <https://doi.org/10.1080/14675980802531630>
- Mateus, M. H. M. (2011). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. *Revista Lusófona De Educação*, 18(18). <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2560>
- Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Pastorello, A. (2010). O impacto do Português brasileiro veiculado na internet para a educação básica portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 15(15). <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1532>
- Perista, P., & Baptista, I. (2010). A estruturalidade da pobreza e da exclusão social na sociedade portuguesa: Conceitos, dinâmicas e desafios para a acção. *Forum Sociológico*, 20, 39-46. <https://doi.org/10.4000/sociologico.165>
- Portes, A. (Ed.). (1996). *The new second generation*. Russell Sage Foundation. <https://www.russellsage.org/publications/book/new-second-generation-0>
- Rodrigues, D. (2013). *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação*. Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. (2020). Fundamentalismo, complexidade e inclusão: Contributos para uma educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Número especial, 214-227. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8507>
- Seabra, T. (2010). *Adaptação e adversidade: O desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Stoer, S. R., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Afrontamento.

**Contribuições das autoras:**

A investigação que sustenta este artigo foi desenvolvida no âmbito de um curso de mestrado. A Autora 1 concebeu o estudo, realizou a recolha e análise dos dados e redigiu a versão inicial do manuscrito, sob orientação científica da Autora 2. Ambas as autoras contribuíram para a revisão crítica do texto, para a discussão dos resultados e para a aprovação da versão final.

**Agradecimentos, Financiamento:**

Não houve financiamento externo específico.

**Declaração de conflito de interesses:**

Declara-se a não existência de conflito de interesses.

## Notas sobre as autoras:

### **Helena Martins**

**Agrupamento de Escolas de Real, Braga**

<https://orcid.org/0009-0009-3631-9041>

Helena Martins é licenciada em Professores do 2º ciclo do Ensino Básico, Variante de Educação Visual e Tecnológica pela Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto. É professora do 1º ciclo no Agrupamento de Escolas de Real, Braga. Desempenha diversos cargos no agrupamento de escolas onde leciona, como coordenadora de estabelecimento, coordenadora de departamento do 1º ciclo, membro do Conselho Pedagógico e membro efetivo da EMAEI.

Desde sempre que manifestou interesse pela educação e pela integração dos alunos na escola. Deste modo, alargou os conhecimentos durante três anos no estudo da língua e cultura Russa, frequentando o curso livre na Universidade do Minho.

É mestre em Administração e Gestão Educacional na Universidade Aberta e o seu estudo está centrado na integração dos alunos imigrantes brasileiros no sistema de ensino português. O seu estudo, intitulado Perspetivas sobre a integração dos alunos imigrantes brasileiros no sistema de ensino português - Estudo de caso de uma escola do 1º ciclo do centro urbano de Braga, visa dar a conhecer a realidade vivida por quem chega e por quem acolhe.

### **Cláudia Neves**

[claudia.neves@uab.pt](mailto:claudia.neves@uab.pt)

**Universidade Aberta**

<https://orcid.org/0000-0002-8175-4749>

Página | 42

Cláudia Neves holds a PhD in Educational Sciences and is Associate Professor at Universidade Aberta (Portugal), where she teaches and supervises in the fields of educational leadership, educational administration, citizenship education, and digital pedagogies. She coordinates the Master's Programme in Educational Administration and Management and is a member of the Department of Education and Distance Learning.

She is an integrated researcher at LE@D – Laboratory of Distance Education and eLearning (UIDB/04372/2020), where her research focuses on democracy and education, responsive pedagogies, educational leadership, digital citizenship, and participatory learning in online and hybrid environments.

Her recent work has centred on the role of listening, participation, and democratic sensibility in educational contexts, with particular attention to aesthetic and embodied approaches to learning, digital education, and citizenship. She has been involved in several national and international research projects, including Horizon Europe initiatives exploring democratic education, civic participation, and innovative pedagogical approaches for fostering inclusive and responsive learning environments.

Her current research examines how educational, digital, and deliberative spaces can support democratic engagement, collective agency, and the development of democratic cultures across different educational settings.

Recebido em: 16/02/2026

Aceite, depois de revisão por pares, em 12/06/2026