

Universidade da Maia  
Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento



**Crianças e jovens com estatuto de refugiado/a nas escolas em  
Portugal: Práticas de inclusão de psicólogos/as escolares**

Mónica Elisabete Araújo Barbosa, n.º 42397

Dissertação de Mestrado em  
Psicologia Escolar e da Educação

Orientação:

Professora Doutora Helena Isabel Dias de Oliveira Azevedo

Co-orientação:

Professora Doutora Mónica Cristina Nogueira Soares

Outubro, 2024 

## **Agradecimentos**

A realização desta tese não seria possível sem o apoio incondicional de várias pessoas, às quais desejo expressar a minha profunda gratidão.

À minha família, especialmente aos meus pais e à minha irmã, agradeço pelo amor, compreensão e apoio inabalável ao longo de toda esta longa e bonita jornada. Vocês sempre acreditaram em mim, mesmo nos momentos mais difíceis, e deram-me a força necessária para seguir em frente. O carinho e os valores que me transmitiram foram essenciais para chegar até aqui.

Ao meu namorado, agradeço por estar ao meu lado durante esta jornada, por me incentivar, pela sua paciência e por ser uma fonte constante de apoio emocional. A tua presença, compreensão e palavras de coragem tornaram o processo mais leve e motivaram-me a continuar.

Às minhas amigas que a Universidade da Maia me deu – Catarina, Inês, e Irene – que estarão para sempre comigo. Agradeço por serem luz à minha vida, a minha rede de apoio, o abraço que me sustenta diariamente. A fé, coragem, motivação, amor e alegria.

À Professora Helena Azevedo, minha orientadora, por todo o apoio, dedicação e disponibilidade. A sua empatia e motivação foram essenciais ao longo deste extenso e gratificante percurso.

Aos professores da Universidade da Maia, mais precisamente aos do Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação o meu muito obrigada por todos os desafios que

me foram dando, pelas experiências enriquecedoras e por confiarem em mim sempre que era preciso.

Agradeço às/aos psicólogas/os participantes do estudo por demonstrarem interesse e motivação em colaborar, compartilhando as suas ricas e diversas experiências. Obrigada pela empatia demonstrada nas entrevistas e pela disponibilidade ao longo do processo.

A todos/as, o meu sincero agradecimento.

## **Siglas**

ACNUR\_ Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados

AIMA\_ Agência para a Integração, Migrações e Asilo

CPR\_ Conselho Português para os Refugiados

DGE\_ Direção Geral da Educação

EPT\_ Educação Para Todos

EUA\_ Estados Unidos da América

IPSS\_ Instituições Particulares de Solidariedade Social

JENA\_ Jovens Estrangeiros Não Acompanhados

MENA\_ Menores Estrangeiros Não Acompanhados

NASP\_ National Association of School Psychologists

ODS\_ Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OPP\_ Ordem dos Psicólogos Portugueses

PAR\_ Plataforma de Apoio aos Refugiados

SEF\_ Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

## **Lista de Anexos**

**Anexo A\_** Consentimento informado

**Anexo B\_** Questionário Sociodemográfico

**Anexo C\_** Guião da entrevista

**Anexo D\_** Caracterização dos/as participantes

**Anexo E\_** Temas e subtemas na codificação dos dados

## **Resumo**

Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem se assumido como uma prioridade nos sistemas educativos a nível mundial, reconhecida como um direito de todas as crianças e jovens a uma educação de qualidade. A construção de uma escola inclusiva é um desafio dos/as psicólogos/as escolares, especialmente, nas suas práticas com comunidades mais vulneráveis à marginalização ou exclusão, como crianças e jovens refugiados/as. Diante disso, torna-se essencial compreender as práticas e experiências dos/as psicólogos/as escolares na inclusão destas crianças e jovens na comunidade.

Neste sentido, o presente estudo teve como principal objetivo explorar as práticas e experiências dos/as psicólogos/as que exercem funções no contexto escolar no processo de inclusão de crianças e jovens refugiados/as ou requerentes de asilo. O estudo assumiu uma natureza qualitativa. Participaram no estudo três psicólogos/as escolares a exercer funções em escolas públicas em Portugal e com experiência profissional com crianças e jovens refugiados/as. A recolha de dados foi efetuada com recurso a um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada. Os resultados indicam que entre as principais formas de intervenção dos/as psicólogos/as para promover a inclusão de alunos/as refugiados/as, destacam-se, a avaliação psicológica, consultadoria, projetos para promover o desenvolvimento psicológico, a orientação para a carreira, o apoio individualizado. O processo de acolhimento aos/às alunos/as refugiados/as aquando do ingresso na escola é reconhecido como essencial para a sua inclusão. As redes de trabalho colaborativo dentro e fora são igualmente valorizadas.

*Palavras-chave:* Refugiados/as, educação inclusiva, psicólogos/as escolares.

## **Abstract**

In recent decades, inclusive education has become a priority in education systems worldwide, recognized as a right of all children and young people to quality education. The construction of an inclusive school challenges school psychologists, especially in their practices with communities that are more vulnerable to marginalization or exclusion, such as refugee children and young people. Therefore, it is essential to understand the practices and experiences of school psychologists in the inclusion of these children and young people in the community.

In this sense, the main objective of the present study was to explore the practices and experiences of school psychologists in the process of including refugee or asylum seeker children and young people. The study assumed a qualitative nature. Three school psychologists working in public schools in Portugal and with professional experience with refugee children and young people participated in the study. Data collection was carried out using a sociodemographic questionnaire and a semi-structured interview. The results indicate that among the main ways of intervention delivered by psychologists to promote the inclusion of refugee students are psychological assessment, consultation, projects to promote psychological development, career guidance, and individualized support. The process of welcoming refugee pupils when they enter is recognized as essential for their inclusion. Collaborative work networks inside and outside the school are equally valued.

*Keywords:* Refugees, Inclusive Education, school psychologists.

## Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1. Enquadramento teórico .....</b>	<b>4</b>
Refugiados: do estatuto aos apoios em Portugal.....	4
Educação inclusiva.....	8
Do acolhimento à inclusão nas escolas de crianças e jovens com estatuto de refugiado/a.....	11
Papel do/a psicólogo/a escolar na inclusão de crianças e jovens com estatuto de refugiado/a.	17
<b>Capítulo II. Estudo empírico.....</b>	<b>21</b>
Enquadramento do estudo empírico .....	21
Método .....	22
<i>Participantes</i> .....	22
<i>Instrumentos</i> .....	22
<i>Procedimento recolha de dados</i> .....	23
Procedimento de Análise de Dados.....	23
<b>Capítulo III. Apresentação e discussão de resultados.....</b>	<b>25</b>
Resultados .....	25
Discussão de resultados.....	47
<b>Capítulo IV. Conclusão.....</b>	<b>56</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>58</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>64</b>

## Introdução

Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2020) em Genebra, o número de pessoas forçadas a fugir de guerras, violência, perseguições e violações de direitos humanos continuou a aumentar em 2020, mesmo com a pandemia da COVID-19. No total, 82.4 milhões de pessoas encontravam-se deslocadas à força, representando um aumento de 4% em relação aos 79.5 milhões de migrantes registados no final de 2019, o maior número já registado até o momento. Entre essas pessoas, 20.7 milhões eram refugiados sob a tutela do ACNUR, incluindo 5.7 milhões de palestinos e 3.9 milhões de venezuelanos. Além disso, 48 milhões estavam deslocados internamente e 4.1 milhões eram requerentes de asilo. Crianças menores de 18 anos representavam 42% das pessoas deslocadas à força. Novas estimativas indicam que quase um milhão de crianças nasceram como refugiadas entre 2018 e 2020, e muitas delas poderão permanecer nessa condição por vários anos (ACNUR, 2020).

No contexto português, até 15 de junho de 2021, o Conselho Português para os Refugiados (CPR) recebeu 301 pedidos de proteção internacional, incluindo 11 crianças não acompanhadas, representando uma queda de 34% em relação ao mesmo período do ano anterior, quando foram registados 458 pedidos. Essa redução deve-se principalmente às restrições de circulação impostas pela pandemia. Os pedidos foram feitos por solicitantes de 36 nacionalidades diferentes e apátridas. O CPR realizou 3.956 atendimentos sociais, incluindo 1.144 atendimentos a crianças não acompanhadas (CPR, 2021).

São entendidos refugiados/as, os indivíduos que são obrigados a migrar do seu país de origem (Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP], 2022). Tendo em conta o motivo da sua migração, podem estar associadas experiências e vivências traumáticas que devem ser tidas em

conta no acompanhamento e encaminhamento destas pessoas. Promover o acolhimento, o respeito, facilitar a comunicação e proporcionar relações afetivas entre crianças e adultos e valorizar a língua são pontos chave de contextos educativos para a inclusão das crianças e famílias refugiadas.

A educação inclusiva para alunos/as refugiados/as vai além da mera presença física destes/as nas escolas. Este processo envolve a criação de ambientes educacionais que sejam culturalmente sensíveis, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade linguística, cultural e social que estes/as alunos/as trazem consigo (Peterson, 2016). Nesse contexto, o papel dos/as psicólogos/as escolares revela-se essencial, especialmente no apoio a crianças e jovens em situações de maior vulnerabilidade ou desvantagem, como é o caso dos/as alunos/as refugiados/as, promovendo a sua integração plena e o seu bem-estar.

A atuação dos/as psicólogos/as escolares tem como um dos principais objetivos contribuir para a inclusão, justiça social e equidade, adotando uma postura proativa na criação de iniciativas voltadas para a comunidade escolar. Nas escolas, estes/as profissionais têm assumido um papel essencial na organização e coordenação de ações voltadas à inclusão de todos os alunos, tanto no trabalho direto com os/as estudantes quanto na colaboração com as estruturas escolares e a comunidade mais ampla (OPP, 2020).

É importante destacar que, tanto quanto seja do nosso conhecimento, há poucos estudos sobre o papel dos/as psicólogos/as na intervenção e inclusão de crianças e jovens refugiados/as, evidenciando a relevância e a necessidade deste estudo, podendo contribuir para a reflexão sobre barreiras à educação inclusiva dessa comunidade, promovendo maior integração e igualdade de oportunidades.

Assim, o objetivo geral deste estudo é compreender as experiências e práticas adotadas por psicólogos/as no processo de inclusão de crianças e jovens refugiados/as nas escolas portuguesas.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, relativo ao enquadramento teórico, é apresentada uma revisão da literatura relativamente ao estatuto de refugiados/as e apoios em Portugal, bem como em relação à inclusão de refugiados/as nas escolas e o papel dos/as psicólogos/as escolares na inclusão destes/as alunos/as. No segundo capítulo, relativo ao estudo empírico apresenta-se os objetivos do estudo, bem como a caracterização dos/as participantes, instrumentos, procedimento de recolha e análise de dados. Por fim, no terceiro capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos bem como as conclusões e suas implicações práticas.

## Capítulo 1. Enquadramento teórico

### Refugiados: do estatuto aos apoios em Portugal

O estatuto de refugiado/a ou de requerente de asilo aplica-se a indivíduos que estão a ser obrigados a migrarem, pois estão a passar por uma fase vulnerável e encontram-se numa situação de crise devido ao atentado aos direitos humanos no seu país de origem. São pessoas que poderão ter vivenciado experiências potencialmente traumatizantes, decorrentes de situações variadas, como por exemplo a exposição a situações de violência, a separação da família, a distribuição dos seus bens ou meios que tinham um valor simbólico e de sustentação (OPP, 2022). O estatuto de “refugiado/a” e “requerente de asilo” diferenciam-se na medida em que o requerente de asilo já fez o pedido de estatuto de refugiado/a, mas ainda não o obteve, mas ambos os termos se identificam com indivíduos que necessitam da proteção internacional (OPP, 2022). Em Portugal, a Lei n.º 53/2023 prevê o reconhecimento deste estatuto pelas autoridades portuguesas.

O estatuto de pessoa refugiada confere aos seus titulares diversos direitos, entre os quais, o direito de propriedade, o direito de associação, o direito ao livre exercício de profissão, o direito à habitação, o direito à educação, o direito à assistência pública, o direito de livre circulação, o direito a possuir documentos de identidade e de viagem, o direito à igualdade de tratamento no que concerne a encargos fiscais, entre outros, referidos entre os artigos 12.º e 29.º da Convenção de Genebra. Em Portugal, o estatuto de pessoa refugiada confere uma autorização de residência válida por cinco anos e renovável, mantendo-se as razões que conduziram à atribuição do estatuto (OPP, 2022a).

Devido ao atual contexto de guerras no Médio Oriente e na Ucrânia, regista-se um aumento da migração forçada na Europa, sendo Portugal um dos países que mais tem acolhido refugiados/as (Direção-Geral da Educação [DGE], 2022). Com estes, encontram-se crianças e jovens em idade

escolar, pelo que a Direção-Geral de Educação tem procurado assegurar uma resposta rápida e eficaz no que toca à sua integração nas escolas. Entre estas crianças e jovens encontram-se os/as jovens estrangeiros/as não acompanhados (JENA) e menores estrangeiros/as não acompanhados (MENA). Os JENA referem-se a menores de idade que migram para outros países sem a companhia de um adulto responsável, como pais ou tutores, mas que já são maiores de 18 anos. Os MENA referem-se a crianças e adolescentes com menos de 18 anos que migram para outro país sem a companhia de um adulto responsável (DGE, 2020).

Devido à pandemia COVID-19, registou-se uma desaceleração no aumento em relação aos residentes estrangeiros/as em Portugal. Porém, o ano de 2022, foi o sétimo ano consecutivo onde se verificou um aumento da população estrangeira residente, com um aumento de 11.9% face a 2021, no total de 781.915 de indivíduos estrangeiros com autorização de residência (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras [SEF], 2022). E, portanto, em 2022, os pedidos de asilo aumentaram 29.5% face a 2021, no total de 1.991, nos quais destes, 126 processos chegaram a Portugal e foram registados como processos de proteção internacional de menores não acompanhados, tendo vindo a aumentar desde 2018 (SEF, 2022).

Face ao aumento do número de refugiados/as quer em Portugal quer a nível internacional, verifica-se uma preocupação crescente em relação ao seu acolhimento e integração, destacando-se questões do foro financeiro, cultural e educacional (Celik, et al., 2023). Esta preocupação é acrescida quando se trata de crianças e jovens que frequentam a escola, nomeadamente em termos do acesso a uma educação de qualidade, bem como em relação às suas aprendizagens (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, [UNESCO] 2009).

Em Portugal, face ao crescimento desta população, foram criadas instituições para acolherem refugiados/as ou requerentes de asilo como o Conselho Português para os Refugiados

(CPR). Esta instituição foi fundada a 20 de setembro de 1991 por várias personalidades de diversos quadrantes da comunidade portuguesa, tendo como principais objetivos, o acolhimento e integração de refugiados/as, a formação e sensibilização para este tema e para os direitos humanos, no geral, bem como a promoção de políticas de asilo mais sustentáveis e humanitárias (CPR, 1991). Tendo por base estes objetivos, o CPR tem implementado diversos projetos, entre os quais se destacam, “Encontrarei sempre o meu caminho para Casa”, “Acolher em tempo de Pandemia”, “Destino: Integração”, “*Mobile Integration Team (MIT)*” “*Rooting for Rights (R4R)*” (CPR, 2023).

A Plataforma de Apoio aos Refugiados (PAR) é uma plataforma portuguesa de apoio criada em 2015 com o objetivo de fornecer respostas para atual crise mundial de refugiados/as, em especial face à situação vivida na Europa. No âmbito da sua atuação tem desenvolvido diversos projetos, nomeadamente “*TIK TAK – Human Rights on hold*”, “*Peers for Equality – Creative Learning Platform*”, “ED- Comunicar”, “Tod@s ON: apoio socioeducativo em contexto de crise”, entre outros (PAR, 2021). Destaca-se o projeto “PAR Famílias”, o qual visa o acolhimento e integração de crianças e das suas famílias refugiadas em Portugal, através da parceria com diversas instituições locais como, IPSS, autarquias, associações, escolas, instituições religiosas, entre outras. Com este projeto pretende-se que as famílias sejam acolhidas em instituições, para dar resposta às exigências do acolhimento, principalmente na área de alojamento, alimentação e nos cuidados de saúde, na aprendizagem da língua portuguesa, na educação, promovendo a integração de crianças e jovens refugiados/as nas escolas, no acesso a cuidados de saúde e à integração laboral de adultos (PAR, 2021).

Outra instituição é a Cruz Vermelha, que tem apoiado, desde 2015, o alojamento de cidadãos solicitadores de proteção internacional de várias nacionalidades, auxiliando nos

processos de integração dos mesmos. O Grupo de Trabalho para a Agenda Europeia da Migração, coordenado pela Agência para a Integração, Migrações e Asilo (AIMA) e dos Programas de Recolocação e Reinstalação de Refugiados, presta igualmente serviços no âmbito da integração, do alojamento, reinstalação e de acolhimento (Cruz Vermelha, 2015).

A Agência das Nações Unidas para os refugiados (ACNUR) foi fundada a 1950, depois da segunda guerra mundial e tem o objetivo de “sensibilizar e angariar fundos para apoio aos programas de ajuda humanitária do ACNUR” (ACNUR, 2021), como por exemplo ao nível de cuidados médicos, da nutrição, de educação, de água potável, de abrigo e infraestruturas básicas, de assistência jurídica, entre outros. Além disso, esta fundação procura sensibilizar a população para as necessidades das pessoas refugiadas ou deslocadas e procurar intensificar as contribuições recebidas tanto no setor público como no setor privado e a sociedade civil em Portugal, para o ACNUR (ACNUR, 2021).

“SEF vai à escola”, é outro projeto de intervenção existente que desenvolve ações de sensibilização e questões legais de jovens imigrantes em situações que frequentem instituições de ensino. Sendo que, em 2022, 310 menores estrangeiros/as beneficiaram deste mesmo projeto. Este projeto torna-se potenciador e relevante porque aborda questões em relação à integração de jovens imigrantes, à exclusão social e escolar da população estrangeira estudante, para que possam regularizar os documentos de menores estrangeiros/as, em situações irregulares, que frequentam as escolas oficiais em Portugal (SEF, 2021).

A educação tem como base a igualdade de oportunidades seja para que criança for e, por isso, Portugal reconhece que a educação é um meio de justiça social e de igualdade de oportunidades para todas as crianças, na formação destas e das aprendizagens que elas fazem ao longo da vida para que consigam ter um papel ativo na sociedade. Mesmo não sabendo falar a

língua portuguesa estas crianças refugiadas têm de igual forma direito às condições no que diz respeito ao acesso à educação e à igualdade de oportunidades (DGE, 2022).

O acesso à educação por parte de crianças e jovens refugiados/as configurasse como fundamental ao permitir que desenvolvam competências essenciais para o seu desenvolvimento pleno (DGE, 2022). Além disso, crianças que se encontram em situação de instabilidade e/ou catástrofes ao usufruírem do acesso à educação vão renovar o sentido de normalidade e de esperança no futuro (DGE, 2022).

### **Educação inclusiva**

Uma educação inclusiva é vista como essencial para alcançar a equidade e a qualidade na educação. Assim, vários autores definem a educação inclusiva como sendo a integração de todos/as os/as alunos/as em ambientes educacionais comuns, garantindo que as escolas estejam preparadas para atender às diversas necessidades dos/as alunos/as, promovendo a participação e o sucesso académico de todos/as (Ainscow, 2020; Haug, 2017).

Segundo Conte e Habowski (2021), a educação inclusiva requer uma reorganização escolar e das práticas pedagógicas considerando as diferenças e necessidades individuais de cada aluno/a. E não deve ser uma ação pedagógica isolada ou compartimentada, mas sim integrada no sistema regular de ensino e isso implica ser coordenada através de ações de diálogo para a promoção da participação ativa dos/as alunos/as e de projetos interdisciplinares.

Existem variadas definições de educação inclusiva o que poderá decorrer de uma confusão concetual. De um modo geral, a educação inclusiva é perspectivada como um processo contínuo de melhoria, focando-se em remover barreiras ao processo de ensino-aprendizagem e participação dos/as alunos/as e em valorizar a diversidade (Florian, 2014; Krischeler et al., 2019).

A UNESCO (2009), defende que a educação para todos/as deve ter em conta as necessidades dos mais pobres e desfavorecidos, englobando aqui as minorias étnicas e linguísticas, crianças, jovens e adultos que foram afetados/as por conflitos, habitantes rurais remotos e nómadas, crianças e jovens com problemas de saúde e pessoas com deficiências ou necessidades especiais de aprendizagem.

A Conferência Mundial acerca das Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca, Espanha, em junho de 1994 foi um dos principais marcos impulsionadores para a educação inclusiva. Desta conferência foi preconizado que “as escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, de construir uma sociedade inclusiva e de alcançar a educação para todos/as; além disso, proporcionam uma educação eficaz à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, em última análise, a relação custo-eficácia de todo o sistema educativo” (UNESCO, 2009, p. 8). Logo, considera-se uma escola democrática e inclusiva, para que todos/as os/as alunos/as tenham sucesso educativo, independentemente dos caminhos a serem realizados durante a sua aprendizagem e, para que haja uma educação de qualidade é necessário que o sistema educativo seja flexível a fim de responder às diversas características e necessidades de todos/as (Alves, 2019).

Dessa forma, todas as crianças e jovens têm o direito básico à educação e, para isso, é necessário que os sistemas educativos se desenvolvam e a concretização deste direito só poderá ser alcançado no decorrer de um compromisso contínuo promovendo o acesso, a participação e o sucesso de todos/as os/as alunos/as (Alves et al., 2020).

A UNESCO (2009) identificou três razões que justificam o investimento uma educação inclusiva. Primeiro, a justificação educacional destaca a necessidade de as escolas inclusivas

adaptarem o ensino às necessidades individuais de cada aluno/a. Segundo, a justificação social ressalta o papel das escolas inclusivas na promoção de uma sociedade justa e sem discriminação, ao educar todas as crianças juntas e promover atitudes positivas em relação à diversidade. Por último, a justificação económica destaca que é mais eficiente e económico manter escolas que eduquem todas as crianças juntas, em vez de manter sistemas complexos de escolas especializadas.

Em Portugal, a publicação do decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, relativo ao novo regime jurídico de educação inclusiva, marcou uma alteração no paradigma de educação inclusiva, traduzindo-se numa alteração da operacionalização da educação inclusiva nas escolas portuguesas. Esta legislação estabelece os princípios orientadores de uma escola inclusiva orientada para todos/as e cada um/a dos/as alunos/as, independentemente da sua condição. Este decreto, define a educação inclusiva como sendo um processo através do qual garante o acesso a uma educação de qualidade para todos/as e cada um dos/as alunos/as, “independentemente das suas características pessoais, sociais ou culturais.” E por isso, é privilegiado uma atuação centrada no potencial de cada aluno/a, procurando superar as suas dificuldades, permitindo a cada aluno/a uma participação plena na sua vida escolar.

Uma escola inclusiva capacita todos/as os/as alunos/as, promovendo competências como entreajuda, diversidade e respeito (National Association of School Psychologists [NASP], 2021; UNESCO, 2019). Neste contexto, não há necessidade de categorizar os/as alunos/as ou usar o termo "necessidades educativas especiais" para intervir pedagogicamente. Em vez disso, procura-se atender às necessidades individuais de cada aluno/a, especialmente daqueles em maior risco de exclusão, através de modelos curriculares flexíveis, diálogo contínuo entre professores/as e pais, e monitorização sistemática da eficácia das intervenções (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Sendo assim, a educação inclusiva induz ao longo de toda a escolaridade obrigatória, modificações na forma como as escolas e outras estruturas educacionais e de apoio se encontram organizadas de forma a identificar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ou seja, reconhece uma maior valia da diferença dos/as seus/suas alunos/as para que se consiga adequar os processos de ensino-aprendizagem às necessidades e condições de cada aluno/a, procurando que todos/as aprendam e colaborem na vida da comunidade educativa (Decreto-Lei n.º 54/2018).

A inclusão de crianças e jovens refugiados/as torna-se um processo que vai além da simples integração física desses/as alunos/as nas escolas. Desta forma, envolve a criação de ambientes educacionais que são culturalmente responsivos e que reconhecem e valorizam a diversidade linguística, cultural e social dos/as alunos/as refugiados/as. É assim relevante garantir que esses/as alunos/as tenham acesso a oportunidades de aprendizagem equivalentes às dos/as seus/suas colegas, promovendo a equidade e o respeito mútuo (Peterson, 2016). A inclusão destes/as alunos/as permite igualmente prevenir a discriminação e marginalização educativa e social (Florian, 2014).

### **Do acolhimento à inclusão nas escolas de crianças e jovens com estatuto de refugiado/a**

Crianças e jovens refugiados/as, passam por experiências potencialmente traumatizantes e stressantes devido a tudo o que vivenciaram, como a fuga do seu país de origem, a integração em novas culturas, separação da sua família, questões de isolamento, muitas vezes, das suas famílias e amigos (NASP, 2019c) podendo impactar negativamente na saúde mental, bem-estar e desenvolvimento global (NASP, 2019a).

Após chegarem ao país de acolhimento, os/as refugiados/as podem passar por diferentes fases, no processo de adaptação e ajustamento (OPP, 2022). Um primeiro momento corresponde

à chegada ao país novo. Esta fase é frequentemente vivida com esperança e satisfação e, em alguns casos corresponde a um reencontro com familiares e/ou amigos/as. No segundo momento esta população poderá enfrentar alguns desafios no processo de adaptação que poderão contribuir para o aumento dos níveis de stress. Neste sentido, poderão começar a sentir raiva e frustração, tristeza, ressentimento e poderão ainda experienciar dificuldades de adaptação. Num terceiro momento, pode ocorrer uma adaptação positiva, ou seja, as pessoas refugiadas, após o contacto com a nova realidade começam a voltar a ter esperança, a recuperar de experiências que possam ter sido traumáticas e começam a adaptar-se à nova cultura e a usufruírem dos seus direitos. Por outro lado, se houver uma adaptação negativa, este tipo de população pode sentir-se isolada, preocupada com tudo o que perderam, (desde familiares e amigos/as, à comunidade, aos seus bens, etc.), tristes e, em casos graves, pode existir uma rutura de laços familiares e de apoio social (OPP, 2022).

Quando alunos/as refugiados/as, que se consideram vítimas de guerra, enfrentam muitas incertezas em relação ao seu futuro e aos seus objetivos, podem não exibir comportamentos perturbadores, apesar das dificuldades que enfrentam. No entanto, ao mesmo tempo, esses/as alunos/as também podem não apresentar um desempenho escolar satisfatório (Yildirim, 2021).

A inclusão de crianças e jovens refugiados/as em contexto escolar tem sido uma preocupação a nível mundial, tendo em vista o seu acolhimento e inclusão social e educativa, procurando identificar e eliminar barreiras à sua participação, aprendizagem e inclusão (Block et al., 2014; Ferfolja, 2009). A matrícula numa escola é logo à partida um desafio que muitas famílias se deparam quando chegam ao país de acolhimento, por falta de documentos de identificação e de dados que permitam efetivar a matrícula na nova escola (DGE, 2022; Yildirim, 2021).

A educação inclusiva, que valoriza a diversidade e as particularidades culturais, também serve como uma ferramenta que prioriza as experiências sociais, culturais e emocionais das

crianças. Percebe-se que os objetivos da liderança inclusiva nas escolas são assegurar a justiça social, garantir a plena participação de todas as partes interessadas e criar ambientes de aprendizagem inclusivos (DGE, 2018). As escolas que conseguiram estabilizar a vida difícil das crianças refugiadas e requerentes de asilo tornaram-se locais de aprendizagem abertos a novas interações. Por isso, segundo os administradores escolares, a educação inclusiva é comparada a uma dança *halay* (dança folclórica da Anatólia), na qual todos/as seguem o mesmo ritmo e música, independentemente da sua cor, raça, religião ou género. Foi referido também que na escola em geral, são estabelecidos diálogos saudáveis fundamentados no respeito, amor e compreensão mútua, para a inclusão destes/as alunos/as (Yildirim, 2021).

A inclusão de crianças e jovens refugiados/as nas escolas acarretam um conjunto de desafios, nomeadamente a aprendizagem de uma nova língua por parte de alunos/as refugiados/as ou requerentes de asilo, a adaptação a uma cultura desconhecida, a interrupção da educação e a desintegração de estruturas familiares (Kaysily et al., 2019; Yildirim, 2021).

A língua constitui um dos principais desafios que os/as refugiados/as enfrentam na adaptação ao país de acolhimento, uma vez que a maioria é acolhido em países com uma língua diferente. O facto de não dominarem a língua do país de acolhimento pode ser inibidor da sua expressão, participação e autonomia. Além de constituir uma barreira do ponto de vista social, ao inibir a comunicação e socialização poderá igualmente configurar-se como uma barreira educacional, ao interferir com a aquisição das aprendizagens, afastando muitas vezes as crianças e jovens da escola (Kaysily et al., 2019; Yildirim, 2021). A língua é apontada pelos/as professores/as como uma barreira à inclusão, pelo que ao eliminar esta barreira potencia-se as suas possibilidades de sucesso escolar. Este é também um fator identificado pelas famílias, que destacam o desafio acrescido de acompanhamento escolar dos/as seus/suas educandos/as, ao não

dominarem a língua (Kaysily, et al., 2019). Além disso, as crianças e jovens precisam de se adaptar a uma nova cultura de escola, além de uma nova língua. A diversidade linguística em contexto escolar poderá ser uma barreira à participação nas atividades de sala de aula. Neste sentido é essencial que os/as professores/as valorizem a diversidade linguística e acomodem estas diferenças na sala de aula, de modo a responder às necessidades deste grupo em específico potenciando assim a sua inclusão e sucesso escolar (Baak et al., 2020). A inclusão desta população requer assim flexibilidade traduzida em avaliações multilíngues e tarefas culturalmente relevantes, enquadradas, numa prática inclusiva, que é entendida na literatura como fundamental não só para alunos/as refugiados/as, mas também para descendentes de refugiados/as (Baak et al.,2020). Além da participação na sala de aula, a barreira linguística pode ainda condicionar a comunicação com adultos e pares, o que poderá contribuir para a sua exclusão.

O estudo conduzido por Yildirim (2021) na Turquia, com objetivo de analisar as atividades inclusivas de administradores/as escolares e de psicólogos/as para alunos/as refugiados/as nas escolas, revelou que a maioria das famílias de alunos/as refugiados/as visita raramente a escola e a administração escolar muitas vezes não possui informações de contacto, como números de telefone, para facilitar a comunicação com essas famílias. Devido às experiências traumáticas que enfrentaram ou ainda enfrentam, essas famílias têm outras prioridades, como mudanças frequentes de residência, dificuldades económicas e falta de recursos. Sendo que, a escassez de recursos financeiros pode igualmente colocar as famílias em situação de maior risco de pobreza, colocando para segundo plano a educação (Kaysily et al., 2019). Portanto, a falta de comunicação contínua por parte da escola pode ser atribuída às dificuldades e prioridades estabelecidas por essas famílias. Este estudo destaca a importância que a escola tem, não apenas no ensino de competências

acadêmicas, mas também no desenvolvimento de relações sociais, de comunicação, de autoconhecimento tanto para os/as alunos/as como para as próprias famílias.

Todas as escolas organizam-se em torno de dinâmicas sociais próprias, estabelecendo uma cultura social específica, com normas e valores sociais definidos pela comunidade educativa. Estas dinâmicas moldam e influenciam a forma como as crianças e jovens interagem entre si. Kaysily e colaboradores (2019) sublinham a relevância destas dinâmicas ao acomodarem a diversidade cultural dos/as alunos/as, nomeadamente alunos/as refugiados/as, para prevenir a exclusão.

Kaysily e seus colaboradores (2019) identificaram, a partir da sua investigação, diversas formas de promover a inclusão dos/as alunos/as refugiados/as nas escolas, eliminando barreiras, destacando as raízes históricas, culturais e étnicas. Assim, a religião mostrou-se um fator importante para a inclusão, especialmente na vida social, permitindo aos/às refugiados/as interagir com nativos no contexto religioso. Neste estudo verificaram que os pais de crianças refugiadas preferem matricular os/as seus/suas filhos/as em escolas de cariz religioso, alegando que, desta forma, garantir uma efetiva inclusão e sucesso educativo dos/as seus/suas filhos/as. Assim, a religião pode ser um fator crucial na inclusão de crianças refugiadas, especialmente se elas não se identificarem com a religião da sociedade de acolhimento.

Face às barreiras que as crianças e jovens com estatuto refugiado podem experienciar, os/as agentes educativos, nomeadamente professores/as, assistentes operacionais, psicólogos/as, entre outros/as assumem um papel fundamental não só na identificação destas barreiras, mas também no sentido de encetar esforços para as eliminar, contribuindo assim para a sua inclusão social e educativa (Kaysily et al., 2019). Neste sentido, a literatura aponta como essencial garantir a formação da comunidade educativa, no sentido de os/as sensibilizar para as características e

necessidades desta população específica, capacitando assim a comunidade educativa para assumir uma atuação culturalmente relevante (Baak et al., 2020; OPP, 2022).

A diversidade cultural que os/as alunos/as refugiados/as introduzem na escola requer, por parte de toda a comunidade educativa, sensibilidade e competência cultural. Isso é essencial para promover um ambiente de acolhimento, respeito e facilitar a comunicação, criando laços afetivos entre crianças e adultos e a valorização da língua, são pontos chave de contextos educativos para a inclusão das crianças e famílias refugiadas (OPP, 2022).

A Associação Americana de Psicólogos Escolares (NASP) elaborou, em 2019, um conjunto de recomendações a considerar, por toda a comunidade educativa, para que crianças e famílias refugiadas se sintam mais valorizadas e integradas em todo o contexto escolar. Destas recomendações destaca-se a necessidade de atualização dos/as profissionais da educação em relação às políticas relativas às crianças e famílias com estatuto de refugiado/a, nomeadamente no que diz respeito às condições de acesso à escola (e.g., documentos requeridos para inscrição); a disseminação de informação relevante sobre os direitos e deveres dos/as refugiados/as junto de todos/as os/as alunos/as para potenciar uma atitude empática pelo outro (NASP, 2019b). A título de exemplo de práticas de promoção de acolhimento de crianças e jovens refugiados/as, nos Estados Unidos da América (EUA), foi desenvolvido um projeto “*Lifting Immigrant Family Trajectories*”, a partir do qual foram disponibilizados workshops subordinados a temáticas que poderão facilitar a integração, nomeadamente a identificação de apoios para aquisição da língua, acesso a cuidados médicos e também a promoção da literacia digital (Vanek et al., 2020).

## **Papel do/a psicólogo/a escolar na inclusão de crianças e jovens com estatuto de refugiado/a**

A Psicologia Escolar é reconhecida a nível nacional e internacional como uma área do saber relevante para a promoção do desenvolvimento integral dos alunos. Os/As psicólogos/as escolares colaboram com professores/as e famílias para a criação de ambientes educativos saudáveis e inclusivos, a identificação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais, além de contribuírem para a promoção da saúde mental e o bem-estar dos/as alunos/as (Costa et al., 2021; DGE, 2022; NASP, 2019; OPP, 2024).

Neste contexto, a atuação dos/as psicólogos/as escolares é orientada por modelos de intervenção que visam a promoção do desenvolvimento, aprendizagem, bem-estar e saúde física e mental nos contextos escolares. A perspetiva atual de atuação dos/as psicólogos/as escolares alarga a visão mais tradicional, tipicamente centrada numa atuação individual e com enfoque no diagnóstico e tratamento, para uma visão mais ampla de atuação preventiva, proativa e centrada nos contextos e numa ação colaborativa entre os agentes educativos (Melo & Pereira, 2007; Mendes, 2019). Esta perspetiva exige uma atualização contínua por parte dos/as profissionais e práticas centradas na consultoria, supervisão, trabalho em equipa, entre outros (Mendes, 2019).

Os/As psicólogos/as escolares desempenham assim, várias funções cruciais, nomeadamente facilitar a colaboração entre a escola, família e comunidade para promover o desenvolvimento global dos/as alunos/as, identificar e intervir precocemente nas dificuldades de aprendizagem, no desenvolvimento emocional e comportamental, visando prevenir problemas mais graves, promovem também a autoeficácia dos/as alunos/as, capacitando-os/as a enfrentar desafios académicos e emocionais com confiança, avaliam e auxiliam os/as alunos/as, oferecendo apoio para maximizar os potenciais de cada um e garantindo o desenvolvimento pleno de cada criança ou jovem (Marinho-Araújo, 2016; Medeiros & Aquino, 2011).

A vasta gama de conhecimentos e competências destes/as profissionais permite uma atuação colaborativa com diretores/as, professores/as, outros/as profissionais da educação, famílias e membros da comunidade, garantindo uma abordagem holística e abrangente para atender às necessidades dos/as alunos/as (OPP, 2018, 2024). Assim, os/as psicólogos/as podem atuar em três domínios distintos, mas complementares: apoio e aconselhamento psicológico, desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa e desenvolvimento vocacional (OPP, 2024).

Em relação ao campo da inclusão, os/as psicólogos/as escolares assumem-se como figuras chave na promoção de uma educação inclusiva, que respeite e valorize a diversidade, responda às potencialidades, expectativas e necessidades de todos/as e de cada um/a dos/as alunos/as, tendo em vista a inclusão de todos/as, procurando assim reduzir e eliminar barreiras no acesso, participação e aprendizagem dos/as alunos/as (OPP, 2024). A Ordem dos Psicólogos Portugueses (2021), destaca a importância da sensibilidade cultural para intervir com crianças e jovens refugiados/as, ou seja, ter consciência e respeitar os valores, as crenças, normas e características de determinado grupo ou de determinada pessoa, adaptando comportamentos e práticas em função das características. E da competência cultural, isto é, ter um conjunto de conhecimentos e competências específicas apropriadas no contexto de determinada cultura para que possam atuar em vários contextos culturais e saber o que devem ou não fazer (OPP, 2022a).

Alinhados com os princípios de inclusão, equidade e de não discriminação, os/as psicólogos/as escolares surgem no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018 integrados/as nas equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva, assumindo diversas responsabilidades, incluindo sensibilizar a comunidade educativa para a inclusão, apoiar a adoção de práticas pedagógicas

inclusivas, definir, monitorizar e avaliar medidas de apoio à aprendizagem e inclusão dos/as alunos/as, além de apoiar a tomada de decisões e a criação de redes de apoio.

A inclusão de crianças e jovens refugiados/as nas escolas é um processo complexo e desafiante para toda a comunidade escolar, que requer uma atuação informada e atualizada por parte dos/as psicólogos/as escolares em articulação com a restante comunidade educativa. Neste enquadramento assumem-se como fundamentais as práticas dos/as psicólogos/as, alinhadas com os princípios de inclusão, diversidade e não discriminação. Associações de Psicologia, como a NASP e a OPP, têm vindo a sugerir linhas de orientação para apoio a crianças e jovens refugiados/as. O apoio psicológico e psicopedagógico, a consultadoria colaborativa, a advocacia são exemplos de modalidades de intervenção reconhecidas como essenciais para promover a inclusão educativa e social destas crianças e jovens.

Neste contexto, é reconhecida a importância dos/as psicólogos/as como promotor de práticas de colaboração entre profissionais, nomeadamente intérpretes, mediadores culturais facilitar a comunicação e o entendimento promovendo a adaptação e diminuindo barreiras culturais e linguísticas (OPP, 2018). Além disso, revela-se fundamental a articulação com instituições para uma intervenção multidisciplinar que atenda às diversas necessidades físicas, psicológicas, sociais, educacionais, vocacionais, legais e laborais. (OPP, 2022a).

Os/As psicólogos/as assumem igualmente um papel fundamental nas políticas educativas de inclusão (NASP, 2019b), garantindo serviços de apoio à aquisição da língua do país de acolhimento e o acesso a currículos culturalmente relevantes.

Ao advogar por princípios de diversidade, inclusão, tolerância e não discriminação, os/as psicólogos/as escolares podem promover a inclusão de crianças e jovens refugiados/as ao contribuir para desconstruir crenças e atitudes sustentadas num discurso “antirrefugiado/a”

(NASP, 2019b) e para a criação de ambientes escolares mais inclusivos e acolhedores da diversidade (NASP, 2019).

Neste sentido, a NASP (2019) sugere uma atuação proativa da parte dos/as psicólogos/as escolares na denúncia de políticas que envolvam o *bullying* e o assédio baseadas na imigração, origem, religião, língua e cultura e devem defender declarações de não discriminação. Isso pode reduzir comportamentos associados ao *bullying* e à violência, resultando na redução de problemas de aprendizagem e emocionais (OPP, 2018). O desenvolvimento de práticas e políticas em relação à não discriminação poderão ser trabalhadas por estes/as profissionais com diferentes famílias e culturas para ajudar a comunidade a compreender particularidades culturais. (NASP, 2019b).

Assim, as práticas dos/as psicólogos/as baseadas na colaboração com a comunidade educativa e na advocacia poderão igualmente contribuir para formar equipas educativas sensíveis em relação ao trauma e empáticas prevenindo atitudes de discriminação (NASP, 2015).

## Capítulo II. Estudo empírico

### Enquadramento do estudo empírico

Ao promover princípios como diversidade, inclusão, tolerância e combate à discriminação, os/as psicólogos/as escolares podem facilitar a inclusão de crianças e jovens refugiados/as, contribuindo para a desconstrução de crenças e atitudes fundamentadas em discursos negativos. Este facto impõe desafios adicionais no processo de inclusão de crianças e jovens, especialmente de refugiados/as. Nesse contexto, é importante explorar e entender as práticas e experiências dos/as psicólogos/as escolares em relação à inclusão de crianças e jovens refugiados/as.

Com o presente estudo, pretende-se explorar as práticas e experiências dos/as psicólogos/as que exercem funções no contexto escolar no processo de inclusão de crianças e jovens refugiados/as ou requerentes de asilo. Foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Descrever a experiência dos/as psicólogos/as a exercer funções em contexto escolar em relação a alunos/as com estatuto de refugiado/a;
2. Explorar a perceção dos/as psicólogos/as a exercer funções em contexto escolar sobre a inclusão (social e educativa) de alunos/as com estatuto de refugiado/a;
3. Identificar barreiras e facilitadores à inclusão de alunos/as com estatuto de refugiado/a;
4. Descrever os princípios e modelos orientadores das práticas de inclusão dos/as psicólogos/as a exercer funções em contexto escolar;
5. Compreender práticas de inclusão social e educativa dos/as psicólogos/as a exercer funções em contexto escolar.

Considerando os objetivos estabelecidos, adotou-se uma metodologia qualitativa que possibilita uma exploração aprofundada das experiências e práticas dos/as psicólogos/as escolares, segundo a perspetiva deles/as próprios/as.

## **Método**

### ***Participantes***

Participaram neste estudo três psicólogos/as escolares com experiência profissional prévia com crianças e jovens refugiados/as (Anexo D). Em que dois dos/as participantes têm habilitações literárias de mestrado e um/a tem apenas a licenciatura. Todos/as têm a experiência profissional como psicólogos/as em contexto escolar há mais de 15 anos e formação na área da inclusão. Somente um/a não integra a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI).

### ***Instrumentos***

Questionário sociodemográfico. O questionário foi construído no âmbito da presente tese para recolher dados sociodemográficos e profissionais dos/as participantes nomeadamente idade, género, anos de experiência profissional como psicólogo/a e como psicólogo/a em contexto escolar habilitações literárias, especialidade atribuída pela Ordem dos Psicólogos Portugueses, formação na área da inclusão, integração na Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), região do país em que trabalha e experiência profissional com crianças ou jovens refugiados/as.

Entrevista semiestruturada. Essa técnica é amplamente usada em investigação qualitativa para reunir informações, focando-se nas experiências quotidianas, nas narrativas de vida e na linguagem comum do público-alvo em questão (Batista et al., 2017). Foi construído um guião de entrevista constituído por cinco blocos de questões abertas: (1) legitimação da entrevista/ motivação/ negociação; (2) experiência do/a psicólogo/a com crianças e jovens refugiados/as; (3) conceções relativamente às crianças e jovens refugiados/as; (4) inclusão de crianças e jovens no

contexto escolar; (5) práticas de inclusão de crianças e jovens refugiados/as promovidas pelos/as psicólogos/as (Anexo C).

### ***Procedimento recolha de dados***

Os/As participantes foram recrutados a partir da indicação do responsável pela UNICEF pelo trabalho com crianças e jovens refugiados/as nas escolas. Foi solicitado ao mesmo a indicação de psicólogos/as que exercem funções em contexto escolar, com experiência de atuação com crianças e jovens refugiados/as. Foram indicados/as cinco psicólogos/as escolares que foram convidados/as a participar no estudo. Destes/as cinco, três aceitaram participar no estudo. Antes de participar no estudo, os/as participantes tiveram acesso ao consentimento informado, no qual eram explicitados os objetivos e âmbito do estudo, bem como as condições de participação, salvaguardando-se a privacidade e confidencialidade dos dados o direito à desistência do estudo. Após o consentimento dos/as participantes, os/as mesmos/as preencheram o questionário sociodemográfico e participaram na entrevista.

As entrevistas foram realizadas individualmente através de videochamada, orientadas pelo guião de entrevista, com uma duração média de uma hora. Cada entrevista foi gravada, após a autorização dos/as participantes, e, posteriormente transcrita na íntegra. Os nomes dos/as participantes foram substituídos por códigos, para garantir o anonimato dos/as mesmos/as.

### ***Procedimento de Análise de Dados***

Cada unidade de análise recebeu um código composto pela abreviatura do tipo de participantes (PSIC – psicólogo/a entrevistado/a), seguido pelo número do/a participante. A análise das unidades levou à identificação de conceitos, que foram definidos e organizados em temas. Este

processo incluiu por isso, comparações entre os conceitos, resultando em categorias mais abstratas e integradas.

A análise dos dados foi realizada recorrendo à análise temática, seguindo um conjunto de etapas, nomeadamente a familiarização com os dados das entrevistas, procurando identificar padrões emergentes, codificação, identificação de temas que reflitam os significados e padrões que emergem dos dados, revisão dos temas (Clarke, 2012).

### **Capítulo III. Apresentação e discussão de resultados**

#### **Resultados**

Nesta secção, são apresentados os resultados obtidos a partir das respostas dos/as participantes. A organização dos resultados segue uma estrutura sequencial e descritiva, baseada nos temas identificados: (A) crianças e jovens refugiados/as na escola e na comunidade, (B) práticas de inclusão promovidas pela escola e (C) práticas de inclusão do/a psicólogo/a.

Cada um destes temas engloba um conjunto de subtemas que emergiram das respostas dos/as participantes, conforme ilustrado no anexo E.

#### **Crianças e jovens refugiados/as na escola e na comunidade**

O tema crianças e jovens refugiados/as na escola e na comunidade integra um conjunto de categorias relativos à perspectiva do/a psicóloga/a sobre a experiência com crianças e jovens refugiados/as na escola e na comunidade, nomeadamente. (1) representações e discriminação, (2) expectativas de vida, (3) perfil de refugiado/a, (4) contacto com a família e (5) cultura.

A categoria representações e discriminação, refere-se às representações da escola e da comunidade relativamente aos/às alunos/as refugiados/as. Os/As participantes referiram um afastamento por parte, tanto dos jovens refugiados/as como de alunos/as portugueses/as (*“Não acho que seja propriamente alvo de discriminação estes jovens têm algumas resistências iniciais em se incluir plenamente na escola e na vida da escola, sobretudo quando vêm grupos porque acabam por funcionar como um grupo fechado que se auto protege e também temos maiores dificuldades em que eles se abram também à própria escola”*, PSIC01).

A categoria expectativas de vida abrange aspetos relacionados com a motivação e envolvimentos dos/as alunos/as refugiados/as no contexto escolar. Os/As participantes revelam

que, muitos destes/as alunos/as ingressam na escola em Portugal pouco motivados/as para frequentar a escola, sendo a sua motivação mais orientada para ingressar no mercado de trabalho antes dos 18 anos, (“...fica mais complicada a nossa intervenção, porque muitos deles não vêm minimamente preparados para a ideia de que em Portugal é obrigatório estudar até aos 18 anos...”, PSIC01) visto que estão habituados/as a trabalhar para ajudar monetariamente a família (“...tem uma grande motivação para trabalhar e muitas vezes também é difícil fazê-los perceber a importância da escolaridade a esse nível. Pronto, porque eles querem rapidamente, não é, trabalhar muitos deles também porque estão ainda ajudar a família, em termos monetários.” PSIC02; “Atualmente, muitos deles vêm como quase um período de sacrifício ter que estar na escola, porque efetivamente eles vieram para Portugal para trabalhar e querem trabalhar e alguns deles já tinha muitos anos de vida autónoma, alguns com família e por isso acaba por ser aqui quase um retrocesso do percurso da vida deles o ter que voltar aqui...” PSIC01).

Nesta categoria, os discursos dos/das participantes remetem para uma procura de melhores condições de vida por parte das famílias de refugiados/as quer a nível monetário, quer na qualidade. (“procuram melhores condições de vida, mas nesta perspetiva de poder trabalhar na Europa. Muitas vezes, Portugal não é o destino de preferência destes jovens queriam ir para a Suíça ou para Alemanha...”, PSIC01). Neste sentido, os/as três participantes referem que é difícil motivarem estes/as jovens para continuar a estudar, em alguns casos, porque sabem que, independentemente de serem estudantes têm responsabilidades acrescidas de trabalhar para ganhar dinheiro. (“tem uma grande motivação para trabalhar e muitas vezes também é difícil fazê-los perceber a importância da escolaridade a esse nível. Pronto, porque eles querem rapidamente, não é, trabalhar muitos deles também porque estão ainda ajudar a família, em termos monetários, PSIC02; “E são situações distintas porque a expectativa destes jovens, alguns dois tinham

*expectativa de continuar a estudar, mas a principal motivação deles também era o trabalho. Era o mais rapidamente ingressarem, poderem ingressar no mercado de trabalho, porque tinham responsabilidades com a família que ficou nos países de origem., PSIC03).*

Na subcategoria perfil de refugiado/a, inclui-se aspetos relativamente ao perfil de crianças e jovens refugiados/as e diversidade de percursos, que dependendo das experiências passadas associadas à saída do país de origem apresentam um perfil distinto. Os/As participantes distinguem sobretudo o perfil de crianças e jovens oriundos da Ucrânia dos MENA e JENA (“*No caso das crianças ucranianas, nós temos aqui uma situação, é um tipo de refugiados distintos dos jovens Mena ou Jena. As crianças ucranianas vieram, muitas delas, algumas vieram sozinhas, outras acompanhadas, a maior parte, acompanhadas pelas mães. Principalmente pelas mães, aliás, só pelas mães, porque os pais não puderam sair. Alguns tinham familiares em Portugal, o que facilitou. Outros não tinham familiares em Portugal...No caso dos alunos jovens, Jena e Mena, é um outro tipo de situação. São jovens que chegaram à Europa sozinhos sem acompanhamento e depois estavam no campo de concentração na Grécia...*”, PSIC03; “*...por exemplo enquanto aqui os jovens que vinham dos campos de refugiados da Grécia são sobretudo aqui jovens muitos deles sem famílias outros com muito pouco contato com a família tinham já aqui períodos de fuga de muitos anos...*”, PSIC01). Muitos destes/as jovens experienciaram situações potencialmente traumáticas no seu percurso até chegarem à Portugal, com impacto ao nível do seu bem estar e saúde mental (“*Enquanto que estes primeiros jovens vinham de trajetos pessoais de vida muito complicados, muitos deles com travessias no Mediterrâneo, em barcos lotados, outros com travessias através das montanhas do Irão, muito duras, muitos dias a caminhar também muito violentos do ponto de vista psicológico, muitos jovens presos na Turquia por imigração ilegal, outros muito tempo em Campos de refugiados, por isso eram jovens também aqui com grande*

*índice de trauma, muitos deles com situações traumáticas mesmo e a saúde mental era, foi uma preocupação grande e são jovens completamente desprotegidos...”, PSIC01).*

Acresce ainda que é reportado pelos/as participantes que atualmente o perfil de crianças e jovens refugiados/as tem vindo a alterar-se. O/A participante PSIC01 refere que estes/as jovens já vem com intenções de trabalhar em Portugal, outros/as já conseguem ter cá família para se integrarem (*“Ultimamente no último ano o perfil já é bem diferente, já são jovens que vêm para Portugal com o objetivo do trabalho e que depois são detetados vêm individualmente, não é? De avião, outros através de outros países da Europa e depois são detetados pela AIMA enquanto migrantes ilegais sem documentação e nessa altura eles até estão ter menos de 18 anos para que possam também reclamar por esta proteção internacional e são jovens que vêm muito focados no contexto do trabalho que vêm para trabalhar, na generalidade”, PSIC01).*

Na subcategoria diversidade de percursos refere-se ao conjunto de diferentes desafios que enfrentam na adaptação a novas culturas, idiomas e sistemas educativos. (*“...eram jovens de 17 anos com baixas habilitações literárias, sem conhecimento da língua, muito focados a integrar o mercado de trabalho e o nosso trabalho foi então garantir a aprendizagem do português, a prática de educação física em contexto de turma integrados nas turmas regulares, obviamente, e mais algumas atividades artísticas entre em turmas regulares, mas depois proporcionamos o desenvolvimento do plano individual de transição do PIT”, PSIC01)* e os percursos que foram marcados pela diferença (*“Esses jovens, um deles ingressou em gestão, terminou o ano passado o curso profissional de gestão de sistemas informáticos e este ano entrou num curso de engenharia informática, no Politécnico de Leiria. Por isso temos um jovem a fazer todo o trajeto do ensino secundário, dupla certificação de acesso ao nível 5 do ensino superior... por exemplo, dois deles estão neste momento efetivos com contratos de trabalho efetivos nos locais que nós lhes*

*apresentamos enquanto PIT, também acaba por ser muito interessante e, portanto, são jovens plenamente integrados na nossa comunidade.”, PSIC01).*

A categoria contacto com a família refere-se a contacto que as crianças e jovens refugiados/as mantêm com as suas famílias. Os/As participantes reportam que muitos destas crianças e jovens conseguem manter a proximidade com as famílias, apesar da condição em que se encontram (*“Há muitos alunos que têm e muitos jovens que têm uma relação sim, bastante estreita com as famílias, continuam a ter essa relação com a família e falam frequentemente. E as famílias continuam a ter muita responsabilidade, muita, muito peso naquilo que é a vida quotidiana deles, portanto. Sim, outros casos, não.” PSIC02*). No entanto, outros/as jovens perderam o contacto total com a sua família (*“Há jovens que não perderam inclusivamente a contato com a família ou perderam o telemóvel ou roubaram-lhes o telemóvel onde tinha os contactos com a família...”*, PSIC02).

No caso dos MENA e JENA, o governo nomeia um tutor legal que acompanha a criança ou jovem, inclusive de questões relacionadas com a escola (*“Entre as famílias, esta população e a escola não há qualquer contacto, não há qualquer contacto. Porque estes jovens são posicionados, são jovens não acompanhados. Para todos os efeitos eles estão no país sem qualquer referência a adultos, a referência destes jovens adulta é o tutor e, normalmente o diretor do centro de acolhimento digitado pelo governo de Portugal, enquanto a pessoa adulta responsável no nosso país por estes jovens.” PSIC01*).

A categoria cultura refere-se às perspetivas que estes/as participantes têm em relação à cultura dos/as jovens refugiados/as. O/A participante PSIC02 refere-se à não valorização da escola por parte das crianças e jovens refugiados/as, o que se torna um desafio no cumprimento de regras escolares como por exemplo a pontualidade e a assiduidade (*“...principalmente nos primeiros*

*anos em que eles estão aqui conosco nos primeiros tempos, bem, quase até ao fim estamos, batalhamos sempre com esta questão da assiduidade e da pontualidade. É muito difícil para eles, até porque têm preferências diferentes...Prioridades diferentes, a cultura escolar, é diferente, seguramente, então é difícil fazê-los compreender a importância da pontualidade e da assiduidade escolar.”).*

### **Práticas de inclusão promovidas pela escola**

Este tema refere-se à perceção dos/das participantes relativamente às práticas de inclusão de crianças e jovens refugiados promovidas pela escola em Portugal. Inclui assim, as seguintes categorias: (1) flexibilidade, (2) equipas educativas, (3) acolhimento, (4) tutorias, (5) diversidade de percursos, (6) relação com a comunidade, (7) atividades, (8) participação dos/as alunos/as, (9) impacto positivo na inclusão, (10) facilitadores e (11) desafios.

Na categoria flexibilidade, inclui-se a forma flexível como a escola necessita de gerir as atividades para alunos/as refugiados/as, por exemplo, o/a PSIC02 refere que a questão de tempo aqui é um pouco limitada e que estes/as jovens não conseguem ter tanta flexibilidade no sentido de poderem ter de experienciar diversas áreas ou atividades porque coincide com os seus horários escolares o que impossibilita, decerta forma, algumas experiências (...“*portanto eles se por acaso acontecer fazerem outra atividade, não é, num determinado dia, se os professores não estiverem envolvidos, quer dizer que depois os professores vão ter que eles vão ter que ficar depois e ficam normalmente depois das aulas acabarem para os restantes, para as restantes turma, eles ficam ainda com algumas semanas às vezes, largas semanas de aulas para que os professores consigam completar esse essas horas”.*)

Em relação à categoria equipas educativas, inclui-se aspetos relacionados com o *perfil dos professores/as* e a *colaboração* entre toda a comunidade educativa.

Relativamente ao perfil dos/as professores/as que integram as equipas educativas que lecionam aos/às alunos/as refugiados/as, os/as participantes destacam a motivação, empenho destes/as profissionais como essenciais (*“temos alguns professores bastante motivados, muito atentos, muito empenhados para trabalharem com estes jovens e que e temos feito algum trabalho, dentro de todos os constrangimentos que temos”*, PSIC02), bem como a empatia (*“...e motivado para trabalhar e recetivo, e empático relativamente a este a esta questão destes jovens”*, PSIC02). A estabilidade do corpo docente é entendida também como fundamental para garantir a continuidade do trabalho com estes/as alunos/as (*“Tem sido ao longo do tempo uma batalha também aqui nossa de tentar criar um corpo docente o mais estável possível para trabalhar com... Não é fácil por todos os constrangimentos, não é decorrentes da contratação dos professores...”*, PSIC02).

Relativamente à subcategoria colaboração, os discursos dos/das participantes centram-se na integração destes/as alunos/as de uma forma positiva e acolhedora por parte de toda a comunidade educativa, desde professores/as até técnicos/as implicando um forte investimento na colaboração entre todos/as (*“...depois fomos aqui, isso foi um trabalho de equipe, a escola foi tendo, também, alguma formação para os professores fomos fazendo alguma investigação e fomos construindo essas respostas.”*, PSIC03; *“Houve uma reunião inicial com toda a equipa pedagógica que ia fazer a integração destes alunos com a professora de Português Língua Não Materna, a diretora de Turma, portanto, do Centro de Educação Especial, Técnica de Serviço Social, Portanto, a equipe reuniu -se primeiro com a equipe a da “Impulsar” para obtermos*

*alguma informação sobre os alunos e definirmos uma estratégia conjunta de integração dos alunos na escola”, PSIC02).*

A categoria acolhimento integra as práticas de acolhimento de alunos/as refugiados/as implementadas pela escola tendo em vista a sua melhor integração na comunidade educativa. Destacam-se ações de sensibilização para a diversidade dirigidas às turmas (*“foi feito uma sensibilização junto da turma que ia receber os alunos... E acolheram muito bem, muito bem mesmo os jovens estrangeiros que vieram nesse projeto. As professoras também foram excepcionais. O que facilitou também é que eram jovens, pois nós fizemos todo o processo de orientação para a capacitação desses jovens.”*, PSIC02.), bem como iniciativas para reduzir o impacto da barreira linguística (*“A estratégia de termos sempre um tradutor para facilitar a comunicação. Também a escola criou um kit, um kit de boas-vindas, e este kit de boas-vindas está traduzido em várias línguas, está traduzido para ucraniano, para francês, para inglês, para espanhol, e está também em numa linguagem acessível, em Braille. (...) É um kit, digamos, inclusivo.”*, PSIC03).

A integração dos/as alunos/as refugiados/as nas turmas também é realizada de forma gradual, considerando competências e potencialidades das crianças e jovens, bem como a sua cultura (*“Antes demais definimos uma turma de matrícula ou um reposicionamento efetivo no nosso sistema educativo português, que é diferente do sistema de equivalências. Nós vamos conhecer os alunos e também a dar as oportunidades para explorar competências... Temos todos estes jovens frequentam durante este período de acolhimento, quatro tempos de uma atividade, não podemos chamar disciplina, de atendimento cultural em que temos uma professora de filosofia que vai trabalhar durante este tempo, usar portanto procurar, conhecer e explorar os hábitos e costumes do país de origem, mas também apresentar os nossos hábitos, costumes, tradições, os*

*feriados em Portugal, os nossos próprios monumentos locais, a nossa cidade, ou seja, há aqui, o objetivo é haver uma troca de conhecimento entre culturas e uma apresentação progressiva da nossa própria cultura...”, PSIC01).*

As tutorias são uma prática implementada tendo em vista o desenvolvimento acadêmico e pessoal, auxiliando estes/as jovens a melhorar as dificuldades sentidas, o que se torna um fator facilitador da inclusão e socialização com os pares. Estas tutorias são desenvolvidas com os pares ou com professores/as (*“quando eles são integrados na turma tivemos as mentorias entre pares há sempre sempre um ou outro aluno que tem aqui a responsabilidade de ser o mentor das, turmas, mas não é suficiente... os que nos têm chegado mais recentemente, querem integrar o mercado de trabalho e, por isso aqui o grande papel de um professor tutor será motivar para a frequência escolar, para persistir na vinda à escola e retirar dela o mais que conseguirem para que tenham depois maiores probabilidades de uma boa integração no mercado de trabalho”, PSC01; “...os alunos que vêm de fora, geralmente têm um tutor. E este tutor que é escolhido é um tutor voluntário, mas depois é selecionado. Porque aqui também o nosso princípio é o princípio dos alunos não serem obrigados a ter -se em segurança. São alunos que se oferecem voluntariamente para...”*, PSIC03).

Na categoria relação com a comunidade, inclui-se as práticas de articulação entre a escola e a comunidade como essenciais para responder às necessidades da população de refugiados/as, realçando a relevância de práticas de colaboração com parceiros externos à escola (*“Em que aí a escola teve uma função, sobretudo, junto da comunidade, garantir as condições básicas de vida, liberdade, como assistentes sociais, as juntas de freguesia também fizeram aqui trabalho muito grande e as próprias câmaras, no disponibilizar condições para estas famílias.”*, PSIC01; *“...nós não fazemos nada sozinhos, efetivamente, nós temos só os recursos da comunidade, é um*

*município de Leria a impulsar... É todo um conjunto de parceiros da IEFP, com o que nós também colaborávamos e no ano passado... ”, PSIC03).*

Na subcategoria atividades de enriquecimento e integração inclui-se as perspectivas e as experiências que os/as participantes constatarem sobre as atividades realizadas nas escolas que procuram promover a inclusão de crianças e jovens refugiados/as. Estas atividades incluem a prática do desporto (*“Acho que o desporto tem sido aqui a chave para a inclusão social destes jovens, porque ao gerarem a equipa seja cricket, seja futebol, seja, badminton com outras turmas, seja normalmente o desporto escolar ou no âmbito da educação física acho que é uma atividade excelência para a inclusão social... ”, PSIC03*), atividades culturalmente relevantes que implicam uma adaptação da escola à diversidade cultural (*“...que é falar sobre a cultura destes países, comemorar o dia, por exemplo, da Ucrânia, portanto, fazer abordagens sobre a gastronomia destes países... ”, PSIC03*; *“Tivemos os primeiros conhecidos jovens muçulmanos, no período ramadão e a escola teve que se adaptar e, no nosso caso disponibilizamos um espaço para que eles pudessem fazer a oração e tudo isso exigiu da escola uma reorganização... ”, PSIC01*) e a partilha de tradições entre as culturas (*“...Que envolvam estes jovens e que envolvam outros alunos da escola, quer seja no âmbito desportivo, esse jantar. O ano passado também fazemos um jantar... ”, PSIC02*).

Na categoria participação dos/as alunos/as inclui-se as perspectivas e experiências dos/as participantes em termos de envolvimento dos/as alunos/as portugueses/as na inclusão de alunos/as refugiados/as, dando-lhes voz ativa neste processo (*“Aliás e os professores ficaram de ver com os próprios alunos o que é que eles gostariam também que fosse feito para não vir só de nós, mas agora estou-me a lembrar, por exemplo, eles poderiam perfeitamente irem assistir algumas aulas não é com outras turmas.”, PSIC02*). Além disso, os/as participantes reconhecem também a

relevância de uma voz ativa por parte dos/as alunos/as refugiados/as (*“Por exemplo, este ano temos um jovem de 17 anos do Senegal analfabeto, que não sabe ler escrever, não fala português, inglês ou francês. A comunicação inicial foi aqui com a mediação de um jovem que sabia um dos dialetos comuns não eram mesmo país tão pouco, mas ele sabia falar um dos dialetos, ele servia aqui do nosso interlocutor, nosso tradutor, numa fase inicial e este jovem neste momento está cá já há 3 meses, está a aprender já a leitura e a escrita”*, PSIC01).

Na categoria sobre o impacto positivo na inclusão inclui-se as perspetivas que os/as psicólogos/as em relação ao impacto positivo da inclusão de crianças e jovens refugiados/as (*“Eu penso que tem impacto na medida em que nós, aqui na escola, e eu observo isso, conseguimos algo que é, penso que é muito importante. É que os alunos, não ficam fechados no seu grupo restrito... “antes pelo contrário, eles estão algo dispersos, portanto, eu vejo aqui nos intervalos, eles não estão, portanto, não ficam em grupos de por nacionalidade, o que é um bom exemplo de que, efetivamente, eles estão aqui e sentem -se bem na escola e convivem com alunos de diferentes proveniências.”*, PSIC03).

Em relação à categoria facilitadores, inclui-se fatores considerados pelos/as participantes como facilitadores do processo de inclusão de alunos/as refugiados/as na escola. Destacam-se as *atitudes dos/as alunos/as refugiados/as, a participação dos/as alunos/as refugiados/as, a relação com pares, a constituição de turmas e os recursos de apoio.*

Os/As participantes, sobre a subcategoria atitudes dos/as alunos/as refugiados/as, destacaram alguns comportamentos por parte dos/as alunos/as refugiados/as que contribuem para a sua integração e para uma atitude positiva por parte dos/as outros/as (*“Do género se via uma professora com uma pasta assim um bocado pesada, pegavam na pasta para transportar a pasta.*

*E tudo isto cativou muito as professoras, porque elas já não estavam habituadas a este tipo de comportamento.”, PSIC03).*

A participação dos/as alunos/as refugiados/as nas atividades promovidas pela escola foram igualmente apontados como facilitadores no processo de inclusão (*“eles participaram em todas as atividades que nós fomos desenvolver aqui na escola. As visitas de tudo que realizávamos a “Futurália”, as escolas profissionais, em diferentes fóruns.”, PSIC03).*

As estratégias implementadas pela escola de modo a promover uma relação positiva entre os pares foi identificado pelos/as participantes como promotora da inclusão. Os pares são perspetivados como um elemento facilitador da inclusão:

*“Alguns alunos convidavam esses jovens para ir para casa deles. E eles faziam jantar temáticos e convidavam os professores e toda a equipa para irmos lá a casa dos jovens (...) Então, aqui na nossa escola, nós temos esse cuidado de sensibilização dos pares para a inclusão, porque nos intervalos, dentro das salas de aula, quem, efetivamente, vai ser o grande promotor, não, grande facilitador da inclusão vão ser os pares. E nós sabemos que nessas idades, sejam crianças, sejam jovens, se não tiver uma boa relação com pares, é um problema e sem qualquer escola. E para qualquer criança, uma criança vai para uma escola, onde ela sente que os outros gostam de brincar com ela, ela sente -se feliz (...) Inclusivamente, digo mais, mesmo que os professores, os professores podem fazer todas as estratégias possíveis dentro da sala de aulas, mas, sim, efetivamente, não haver esta parte em termos sociais de aceitação, muito difícil, a criança terá sempre dificuldade de vir para a escola” (PSIC03).*

No que se refere à subcategoria constituição de turmas, destaca-se a intencionalidade da escola em colocar alunos/as refugiados/as na mesma turma para facilitar a sua integração (*“...E tentamos integrar os jovens em turmas onde já os jovens/crianças, em turmas onde já havia onde*

*já havia crianças ucranianas e com os pais, nesse caso com as mães, os pais não estavam”*, PSIC03).

A subcategoria recursos de apoio abrange as perspectivas dos/as participantes relativamente aos recursos disponíveis para a promoção da inclusão de crianças e jovens refugiados/as. Inclui, assim, a referência a recursos disponibilizados pelo Ministério da educação e por editoras (“*A Direção Geral de Educação tem na página deles na Internet uma série de recursos, inclusive ao nível do português, língua não materna, vários recursos e orientações específicas, a própria Porto Editora também tem recursos específicos de apoio ao português língua não materna.*”, PSIC03), bem como orientações para a atuação no contexto escolar com alunos/as refugiados/as (“*O Alto Comissariado para as Migrações e a própria UNICEF também têm guidelines de intervenção que podem ser úteis e que estão disponíveis para as escolas e nós até partilhamos esses recursos com os nossos professores que fazem este acolhimento dos jovens estrangeiros.*”, PSIC03).

Em relação à categoria desafios, inclui-se aspetos relacionados com os desafios identificados pelos/as participantes no que diz respeito a inclusão de alunos/as refugiados/as, nomeadamente a *inclusão contínua*, a *barreira linguística*, o *currículo escolar*, a *preparação de profissionais*, a *constituição de turmas*, os *recursos* e as *atitudes dos/as alunos/as refugiados/as*.

No que respeita à subcategoria inclusão contínua é retratado pelo/a participante PSIC02 o desafio contínuo de inclusão dos/as alunos/as, defendendo que, a necessidade de investir na inclusão de forma contínua ao invés de atividades pontuais (“*...agora o que eu gostaria, era que este tipo de estratégias não fossem só atividades pontuais... Gostaria que houvesse, de alguma maneira, uma promoção mais direta, mais espontânea desta inclusão.*”).

Relativamente à subcategoria barreira linguística, os/as participantes destacam as dificuldades de comunicação que crianças e jovens refugiadas sentem (“*A principal, sem dúvida*

*que é a língua, porque a língua portuguesa não é uma língua fácil de se aprender e, sobretudo, quando veem no centro de acolhimento especializado, onde só estão também jovens estrangeiros, acho que promove ainda menos a prática da língua portuguesa...”, PSIC01).* Também são evidentes dificuldades de toda a comunidade educativa em comunicar com alunos/as cuja língua não é o português (“...É, efetivamente, uma barreira muito grande. E no caso das crianças e jovens ucranianos, como eu referi anteriormente, eles também tinham essa recusa em, não queriam aprender a língua portuguesa, o que dificultou imensa o trabalho dos professores, porque era mesmo uma recusa que dificultou muito, muito o trabalho dos professores, aqueles que tinham esta postura de recusa...Mesmo na comunicação com os encarregados de educação, não é fácil esta comunicação.”, PSIC03).

Em relação a esta subcategoria, os/as participantes salientam que o currículo escolar em Portugal é muito distinto do dos países de origem destes/as alunos/as, quer em termos de conteúdos, quer ao nível das metodologias de ensino e de avaliação, o que exige um maior esforço de acomodação e adaptação por parte da escola e dos/as próprios/as alunos/as (“...Depois o facto de serem jovens indocumentados e com um background escolar muito discrepante uns dos outros com sistemas educativos muito diferentes. Um jovem que estuda 4 ou 5 anos na Gâmbia não tem nada a ver com um jovem de 4 ou 5 anos em Portugal, o sistema educativo é completamente diferente.”, PSIC01).

No que diz respeito à subcategoria preparação dos/as profissionais destaca-se a falta de formação, principalmente para professores/as que estão em constante contacto com estes/as alunos/as refugiados/as (“... E nem todos os professores estão preparados para lidar com os jovens estrangeiros (...) Os professores sentem muito mais, é a pressão da avaliação externa e dos exames nacionais destes alunos e sinto uma maior resistência, uma maior rigidez em termos

*de práticas educativas relativamente a professores do ensino básico (...) Acho que havia haver uma formação de base ou no âmbito da formação de base de professores deveria haver não só a formação no âmbito da inclusão, no seu sentido mais geral, com uma formação específica no atendimento a alunos estrangeiros ...”, PSIC01).*

No que respeita à subcategoria constituição de turmas é outro desafio que propõe à escola a reorganização de determinadas turmas e, neste aspeto o/a participante PSIC02 revela que o facto de se colocarem jovens refugiados/as numa turma isolados dificulta o processo à integração e inclusão (*“obviamente isso claramente o facto de ele estar em turmas sem alunos portugueses, isso é um grande, uma grande falha... Mas para isso não é, de facto a melhor para haver essa inclusão.”*).

Em relação aos recursos, a sua presença é considerada um fator facilitador de inclusão, conforme mencionado anteriormente, mas, poderá constituir igualmente um desafio. A falta de recursos humanos torna-se um desafio porque esta população precisa de um acompanhamento mais reforçado por parte de professores/as (*“Obviamente que as escolas precisariam de muito mais recursos ao nível do português Língua não materna. Efetivamente vamos chegando jovens estrangeiros ao longo do ano. O que acontece é que o professor de português de língua não materna, pode começar um ano com um grupo de 6 alunos e acaba o ano com um grupo de 12 alunos e alunos que estão no nível A1, A2, B1, tudo no mesmo grupo. Isto é muito difícil de trabalhar...”*, PSIC02; *“...todas as escolas que batem -se com esta situação, porque quando recebemos um aluno ao meio do ano letivo, significa que temos de investir um tempo significativo para dar a este aluno um conjunto de ferramentas para ele estar dentro do nível que permite fazer o acompanhamento curricular de qualidade. E a este nível, a falta de recursos humanos, muitas vezes não nos permite atingir a qualidade que nós gostaríamos de ter. E isto é uma realidade.”*,

PSIC03; *“Efetivamente, as escolas das suas partes não têm recursos humanos suficientes para fazer um acompanhamento efetivo a estes jovens, nomeadamente através de mobilização de tutoria para todos eles...”*, PSIC01). E também, a escassez ao nível das respostas saúde mental.

*“(...) Por outro lado, também em termos de encaminhamento de saúde mental, não temos muitas respostas nos serviços de saúde primário, ao nível do acompanhamento psicológico ou de pedopsiquiatria, sobretudo quando estamos a falar de jovens estrangeiros, ainda mais quando estamos a falar de jovens estrangeiros, por isso o nosso grande problema é sobre também não temos um suporte na comunidade de recursos especializados que possam dar este suporte, esta retaguarda, apesar de recentemente ter sido criada uma equipa multidisciplinar para o centro hospitalar de Leiria em que têm aqui esta maior sensibilidade do trabalho com menores estrangeiros não acompanhados. (...)”*. PSIC01

Outro desafio apontado pelos/as participantes diz respeito às atitudes dos/as alunos/as refugiados/as que poderão constituir um obstáculo na interação com a comunidade educativa, no geral, o que torna mais difícil a inclusão e integração. A este nível, destaca-se alguma resistência dos/as alunos/as refugiados/as para se integrarem na comunidade escolar (*“...não acho que estejam plenamente incluídos, porque acho que há aqui muita resistência a esta abertura diferente a partir dos próprios jovens... E se promove aquele sentimento de impotência de segurança, por outro lado, acaba por ser aqui uma barreira à abertura à comunidade educativa em geral.”*, PSIC03). Além do mais, alguns/algumas dos/as jovens refugiados/as chegam a Portugal com projetos de vida delineados que não passam pela frequência da escola, o que contribui para a sua menor motivação e envolvimento escolar (*“Já vêm com ideias definidas e a escola acaba. O que eu sinto é que a escola acaba por ser muitas vezes um contexto que lhes é imposto e que não é escolhido, e esse nível em termos de motivação e de abertura àquilo que as escolas possam*

*oferecer obviamente que há uma postura de maior resistência, isto nos casos que não correm, em que as situações não correm tão bem.”, PSIC01).*

### **Práticas de inclusão de psicólogos/as**

Este tema retrata as práticas de inclusão implementadas pelos/as psicólogos/as em contexto escolar, incluindo por isso, as seguintes categorias: (1) acolhimento, (2) dar voz ao/à refugiado/a, (3) disponibilidade, (4) parcerias, (5) competências e atitudes, (6) modalidades de intervenção, (7) preparação profissional, (8) abordagem multinível, (9) reconhecimento institucional.

Na categoria acolhimento inclui-se as práticas de acolhimento desenvolvidas pelos/as psicólogos/as entre as quais se destacam a orientação e diagnóstico inicial da situação de cada criança e jovem (*“Um trabalho prévio de orientação, de acolhimento e de orientação e diagnóstico relativamente a jovens, estes alguns destes jovens e outros e faço uma orientação com os técnicos que os acompanham ou por parte da Santa Casa, se eles não têm autonomia por parte do Conselho Português para os Refugiados se eles estão numa casa no CPR e outras casas de acolhimento. E pronto, e alguns desses jovens em função da idade, da escolaridade prévia, etc. São encaminhados para o ensino regular naturalmente...”*, PSIC02), apoio e colaboração com os/as professores/as para garantir uma inclusão efetiva em sala de aula (*“E depois tem a ver precisamente com essa questão da sensibilização que é feita pelos diretores de turma, pelos professores titulares e nas algumas situações, nós psicólogos também vamos, quando somos solicitados, porque há professores que conseguem e bem fazer isto sem qualquer problema, sem qualquer dificuldade. Quando os professores sentem alguma dificuldade, pedem a nossa ajuda e nós vamos à sala de aulas e fazemos essa sensibilização...”*, PSIC03), uso de kits de acolhimento com informação

relevante sobre a escola (*“Sim, aqui o kit é uma prática preventiva, e o protocolo de acolhimento.”*, PSIC03).

Além disso o/a participante PSIC01 refere a necessidade de perspetivar estas crianças e jovens não apenas como alunos/as que “vêm de fora”, mas sim crianças e jovens e só à posteriori como alunos/as (*“...sinto muitas das vezes ficamos muito presos nas escolas, aos decretos-lei, aos despachos normativos e estas pessoas com estas características sobretudo os menores estrangeiros não acompanhados têm que ser vistas enquanto pessoas em primeiro lugar e depois, enquanto alunos com determinados normativos. E eu acho que o essencial é estarmos abertos acolher as histórias de vida de cada um destes jovens, a apoiar na tomada de decisão e vermos de uma perspetiva técnica, como é que nós poderemos facilitar...”*), bem como destaca a importância de um contacto próximo (*“Sem dúvida é uma relação estreita, quer dizer a escola? Pelo menos na minha figura, porquê? Porque há esse sempre esse contato. Eu tenho, eles têm o meu telefone pessoal e vamos e é por conta disso que nós vamos marcando quando alguns jovens chegarem a alguma casa? Eles, o técnico contacta comigo, nós marcamos esta entrevista inicial com jovem e com o técnico. Portanto ele, o técnico faz sempre parte também deste processo de diagnóstico, até escolhemos então o melhor, a melhor oferta educativa ou formativa para cada jovem...”*, PSIC02).

Na categoria da voz ao/à refugiado/a inclui-se a valorização da participação dos/as alunos/as refugiados/as na tomada de decisão relativamente à sua vida e ao seu percurso escolar, procurando encontrar práticas que respondam de forma individualizada e significativa às suas necessidades, interesses e expectativas (*“...a minha primeira linha de pensamento foi não me esquecer do seguinte: eu não posso prescrever o que eu acho que é bom pra estes jovens, eu tenho é que os ouvir o que é que eles sentem que é importante para as suas vidas. Para mim é importante ouvi-los na primeira pessoa, que é significativo para eles. Eu até posso achar que este jovem saiu*

*tão bom e é tão importante para ele estudar, e se necessita e quer trabalhar eu tenho é que então ver o que é que eu posso fazer, para facilitar esse projeto de vida não é.”, PSIC01).*

Na categoria parcerias inclui as parcerias estabelecidas pelos/as participantes no âmbito da sua atuação com crianças e jovens refugiados/as, tais como a UNICEF (*“temos e hoje vamos ter uma reunião também no decorrer da formação que tivemos com o José Proença, da UNICEF.”*, PSIC02), associações locais (*“Também temos a ajuda de uma de uma associação, associação Ponte que têm jovens voluntários também que estão a fazer algum trabalho connosco e hoje vamos ter essa formação com os formadores, neste caso que se mostraram disponíveis para tentarmos pensar em outras estratégias”*, PSIC02).

Na categoria atitudes apresentam-se incluídos as atitudes dos/as psicólogos/as que são consideradas essenciais para promover a inclusão, no que diz respeito sobretudo a crianças e jovens refugiados/as.

Destaca-se a relevância da disponibilidade do/a psicólogo/a, como uma figura de proximidade dos/as alunos/as refugiados/as (*“Sou a sua figura com a qual eles estão sempre desde o início, não é sempre que há alguma questão, alguma dificuldade normalmente é a mim que recorrem, porque foi a pessoa que os recebi inicialmente, não é? Eu estou a dizer é a mim, mas também obviamente também aos professores, alguns professores... mas sou uma pessoa, uma figura que vai estando com eles desde o início e eles sabem que podem recorrer para fazer este ou para exporem alguma questão que seja, em que estejam a precisar de algum apoio, que sintam que estão a precisar de algum apoio ou então para fazer estas pontes com os outros intervenientes...”*, PSIC02).

A disponibilidade do/a psicólogo/a passa igualmente por ser uma pessoa recetiva à diversidade, livre de preconceitos em relação à história de vida destas crianças e jovens (*“Eu acho*

*que temos que ser pessoas abertas às experiências, não só abertas à experiência, como muito abertos à diferença com uma visão muito sólida do que é inclusão em contexto escolar, sem quaisquer barreiras ou preconceitos relativamente às histórias de vida destes jovens e às opções que fazem por isso, acho que temos que ter não só uma mente aberta, mas uma mente sobretudo muito humana...”, PSIC01).*

Destaca-se a relevância de uma atitude empática e de aceitação e valorização da diversidade (*“É ser uma pessoa aberta, ser uma pessoa sensível, ser uma pessoa que se interessa pelo outro, ser uma pessoa que ouve, que escuta, que crie empatia com o outro.”*, PSIC02; *“Aqui há uma competência muito importante que os psicólogos, qualquer psicólogo deve ter, que é precisamente se toda a gente tem preconceitos, nós psicólogos temos de despir imediatamente os nossos preconceitos para sermos psicólogos e isto é algo que é muito, muito importante, principalmente quando nós estamos a lidar com populações de diferentes origens.”*, PSIC03).

Na categoria modalidades de intervenção são descritas as modalidades de intervenção que os/as participantes utilizam para promover a inclusão de crianças e jovens refugiados/as nas escolas. Inclui as seguintes subcategorias como: *consultadoria; apoio individualizado; orientação de carreira e trabalho em rede.*

Na subcategoria consultadoria, incluem-se as práticas de consultoria colaborativa, com outros/as profissionais, intervenientes no processo educativo da criança e jovem, no sentido de promover a sua capacitação (*“...faço a ponte também com os tutores, não é lá fora e com os formadores, também os professores deles...”*, PSIC02; *“Aqui o meu papel enquanto psicólogo sou um género de uma diretora de turma destes menores estrangeiros não acompanhados, porque vou fazer a ponte entre a instituição e os diferentes diretores de turma destes jovens.”*, PSIC01).

Na subcategoria apoio individualizado, inclui-se as práticas de intervenção com as crianças e jovens quer em termos do seu acolhimento, quer ao nível da intervenção dirigida às suas necessidades específicas (*“Nós aqui no agrupamento temos um programa específico de acolhimento para estes menos estrangeiros não acompanhados. Aqui o meu papel enquanto psicóloga sempre foi desde o primeiro momento em que soubemos que íamos receber os jovens estrangeiros, estes jovens com estas características, jovens refugiados... mudámos de direção, mas seguimos a mesma política de intervenção, como também na dinamização de atividades diretamente com os jovens.”*, PSIC01).

Em relação à subcategoria orientação para a carreira inclui-se as práticas dirigidas o desenvolvimento de carreira dos/as jovens refugiados/as (*“... mas sobretudo os que nos têm chegado mais recentemente, querem integrar o mercado de trabalho e, por isso aqui o grande papel de um professor tutor será motivar para a frequência escolar, para persistir na vinda à escola e retirar dela o mais que conseguirem para que tenham depois maiores probabilidades de uma boa integração no mercado de trabalho”*, PSIC01).

Relativamente à subcategoria trabalho em rede inclui-se uma abordagem colaborativa por parte dos/as psicólogos/as, com outras instituições externas à escola, nomeadamente entidades empregadoras hospitalais e centros de saúde, Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), tendo em vista encontrarem soluções conjuntas para as necessidades das crianças e jovens refugiados/as (*“... por exemplo, estes casos jovens estão com contratos de trabalho sem termo, como trabalho, como trabalhadores da empresa, um como pintor auto, outro como mecânico auto... depois no nosso papel de articulação com instituições da comunidade, hospitalais, centros de saúde, comissão e proteção de crianças e jovens, rendimento social de inserção o seu papel importante de agilizar a comunicação entre estes diferentes contextos em temos, de que forma é*

*que nos podemos fazer valer desta rede suporte para fazermos aqui um encaminhamento, um apoio mais abrangente aos agregados familiares...”, PSIC01; “...porque isto não dá resposta a ninguém, mas fazendo parte de uma equipa onde, com a nossa sensibilidade de informação, nós podemos ajudar a encontrar e a construir soluções para os alunos.”, PSIC03).*

Na categoria preparação profissional inclui-se o reconhecimento por parte dos/as psicólogos/as participantes de atualizarem a sua formação para esta necessidade emergente no contexto escolar em que exercem funções:

*(...) “essa situação apanhou-nos a todos, no caso destes jovens, apanhou-nos digamos de surpresa, nós não temos formação. Eu particularmente não tive na informação inicial nem ao longo deste tempo qualquer formação específica para trabalhar com alunos, com crianças e jovens de origem estrangeira. E, efetivamente, o que para mim foi sempre muito importante foi essa formação de base na psicologia que permite ter uma visão abrangente e que permite identificar os diferentes fatores que estão por detrás para depois poder ir à procura de soluções. É uma visão construtivista, digamos assim, do processo de inclusão e de desenvolvimento da pessoa. E essa base é que, efetivamente, tem permitido ajudar a escola a encontrar respostas para a inclusão dos alunos.”, PSIC03.*

A categoria abordagem multinível diz respeito à adoção de práticas de inclusão dos/as participantes à luz da abordagem multinível, considerando as necessidades diferenciadas dos/as alunos/as refugiados/as. Estas práticas traduzem-se numa atuação a nível universal e em ações mais dirigidas e intensivas (...) *“dada uma intervenção multinível depois queremos obviamente também um acompanhamento mais intensivo e mais individualizado, seja na avaliação psicopedagógica para despiste necessidades específicas de aprendizagem, de algumas problemáticas cognitivas que exigem respostas muito específicas no trabalho de reeducação ao*

*nível psicopedagógico, por exemplo jovens com dislexia, déficit de atenção, ou promover grupos de mais ao nível da psicoeducação, por exemplo, desenvolver programas de promoção de competências pessoais e sociais, trabalho em grupos de intervenção clínica, por exemplo, dinamização do grupo de intervenção na ansiedade e depressão no grupo de 6 jovens, dos oitavos e nonos anos com características muito específicas”, PSIC01).*

A categoria reconhecimento institucional diz respeito ao reconhecimento, credibilidade e importância atribuída aos/às psicólogos/as em contexto escolar, que permite viabilizar a sua atuação no âmbito da intervenção com crianças e jovens refugiados/as, em resultado da visão mais holística que o/a psicólogo/a traz para estes contextos (“...os psicólogos sempre tiveram um papel muito importante e muito ativo neste agrupamento, porque uma mais-valia que nós temos precisamente a nossa capacidade de uma visão holística da situação do aluno, e nós promovermos junto dos professores, e junto da escola, esta visão mais holística para se proceder, então, ou implementar medidas que deem, efetivamente, uma resposta concreta a estes alunos.”, PSIC03). Além disso, este reconhecimento institucional permite viabilizar a atuação dos/as psicólogos/as no âmbito da intervenção com crianças e jovens refugiados junto de diferentes públicos e intervenientes (“Nós participamos em Conselhos de Turma, estamos no Conselho Pedagógico e temos sempre, somos solicitados, muitas vezes, para reuniões com pais encarregados de educação e, portanto, é um serviço que é reconhecido aqui no nosso agrupamento.”, PSIC03).

### **Discussão de resultados**

Com o presente estudo, pretendeu-se explorar as práticas e experiências dos/as psicólogos/as que exercem funções no contexto escolar no processo de inclusão de crianças e jovens refugiados/as ou requerentes de asilo. Neste sentido, foram definidos como objetivos

específicos: descrever a experiência dos/as psicólogos/as a exercer funções em contexto escolar em relação a alunos/as com estatuto de refugiado/a; explorar a perceção dos/as psicólogos/as a exercer funções em contexto escolar sobre a inclusão (social e educativa) de alunos/as com estatuto de refugiado/a; identificar barreiras e facilitadores à inclusão de alunos/as com estatuto de refugiado/a; descrever os princípios e modelos orientadores das práticas de inclusão dos/as psicólogos/as a exercer funções em contexto escolar; compreender práticas de inclusão social e educativa dos/as psicólogos/as a exercer funções em contexto escolar.

O Ministério da Educação defende que todas as crianças, independentemente da sua língua materna, têm direito à igualdade de oportunidades no acesso à educação. Isso inclui garantir equidade, independentemente da cultura, idade ou origem social, permitindo que essas crianças desenvolvam competências essenciais para uma vida mais segura e estável, beneficiando também as suas famílias e comunidades. Além disso, para crianças afetadas por conflitos ou instabilidade, o acesso à educação proporciona um sentido renovado de estabilidade e esperança no futuro (Ainscow, 2020; DGE, 2022).

Em Portugal, a questão da inclusão traduz-se nas políticas educativas e nas práticas escolares, com os/as psicólogos/as escolares a assumir um papel central. Esses/as profissionais têm diversas responsabilidades, especialmente no que diz respeito à promoção da inclusão de alunos/as, garantindo que as suas necessidades sejam atendidas (Alves et al., 2020; NASP, 2019a). Além disso, a literatura científica tem destacado a importância da atuação dos/as psicólogos/as com populações em risco de marginalização, como crianças e jovens refugiados/as, apontando para a relevância de seu trabalho em contextos de vulnerabilidade (NASP, 2019c; OPP, 2022a).

Com base em experiências e práticas de psicólogos/as nas escolas portuguesas, o estudo usou a metodologia da análise temática para analisar essas perspectivas e desenvolver um modelo que oriente as futuras práticas de inclusão.

O perfil das crianças e jovens refugiados/as exige uma abordagem diferenciada da parte da escola, visto que os seus trajetos escolares e de vida são marcados por desafios únicos. Estes/as alunos/as apresentam expectativas e níveis de envolvimento escolar múltiplos, refletindo tanto necessidades individuais quanto as condições de segurança e económicas das suas famílias. Alguns/Algumas procuram a continuidade dos estudos como um meio para melhorar as suas condições de vida, enquanto outros/as preferem ingressar no mercado de trabalho, frequentemente por necessitarem de sustento imediato para as suas famílias (Kaysily et al., 2019). Essa dicotomia de escolhas reflete não apenas as condições económicas e de segurança, mas também o desejo de proporcionar uma vida mais estável, seja por meio da educação ou pela integração no mercado de trabalho, tal como é apresentado pelos/as participantes deste estudo.

A dificuldade de integração dos/as jovens refugiados/as muitas vezes reflete-se por tendência a agruparem-se entre si, isolando-se da comunidade escolar no geral. Esse comportamento pode agravar a exclusão social, criando um ciclo de marginalização e discriminação, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral (Onwezen, 2021). O isolamento reforça estigmas e contribui para atitudes hostis de outros/as alunos/as, dificultando ainda mais a plena integração na vida escolar. Alguns estudos sugerem que iniciativas de sensibilização cultural e interação entre diferentes grupos são essenciais para eliminar esse ciclo de exclusão (Baak et al., 2020). Estes/as jovens, por vezes, optam por se isolar, o que não só reforça o estigma, mas também contribui para atitudes hostis e discriminatórias de outros/as alunos/as, exacerbando o desafio de se integrar plenamente na vida escolar.

Embora o acolhimento da comunidade escolar seja essencial para o sucesso da integração, o comportamento segregado pode dificultar essa aceitação. Além disso, atitudes discriminatórias de outros/as alunos/as também dificultam a inclusão dos/as refugiados/as (Onwezen, 2021). Para superar esses obstáculos, é fundamental promover ações que incentivem a interação entre refugiados/as e alunos/as da comunidade escolar, como programas de sensibilização que abordem preconceitos, promovam o entendimento intercultural e estimulem a colaboração entre diferentes grupos.

Os resultados obtidos no presente estudo reforçam a necessidade de investimento em práticas da escola para garantir a inclusão, o acolhimento de crianças e jovens refugiados/as, como por exemplo, as atividades extracurriculares, a preocupação com a constituição das equipas, necessidade de dar voz aos/as alunos/as quer refugiados/as quer os restantes para permitir que participem ativamente neste processo e a flexibilidade é necessária para acomodar a diferença.

Além disso, avaliar em múltiplos idiomas e promover atividades culturalmente significativas, integradas nas práticas inclusivas, é crucial para a inclusão de alunos/as refugiados/as, conforme destacado pela literatura (Baak et al., 2020). Essas abordagens não são importantes apenas para os/as alunos/as refugiados/as, mas também para os/as descendentes de refugiados/as, pois contribuem para o desenvolvimento de uma escola mais inclusiva. A literatura destaca que a implementação de atividades, como desporto e eventos que celebram a diversidade cultural, permite que as escolas se adaptem às diferentes origens dos/as alunos/as e fomentem o intercâmbio de tradições entre diversas culturas. Block et al., (2014) afirmam que essas iniciativas promovem um ambiente mais integrador, essencial para o desenvolvimento de relações sociais e a coesão entre os/as alunos/as, contribuindo assim para uma experiência escolar mais rica e inclusiva.

As práticas destacadas por Alves et al. (2020) enfatizam a importância de promover atividades que integrem as culturas e línguas dos/as alunos/as refugiados/as, além de criar espaços seguros que favoreçam o desenvolvimento de uma identidade escolar forte e positiva. Tais práticas são essenciais para assegurar a inclusão social e escolar destes/as alunos/as, enquanto promovem o seu bem-estar e facilitam a sua integração nas dinâmicas da escola. Estes aspetos são amplamente discutidos na literatura sobre educação inclusiva, onde se destaca que o reconhecimento das experiências culturais e linguísticas dos/as refugiados/as é um fator crucial para o sucesso académico e social (NASP, 2019b). A criação de ambientes seguros, por sua vez, é frequentemente apontada como um passo fundamental para fortalecer a identidade escolar, aspeto que, conforme defendido pela DGE (2022) é determinante para o compromisso e a permanência dos/as alunos/as em diversos contextos educacionais.

Apesar dos esforços de inclusão, é possível identificar alguns desafios, como a falta de recursos e a necessidade de capacitação contínua dos/as profissionais de educação para lidar com a diversidade cultural e social dos/as alunos/as, algo que pode ser facilitado por formação especializada. Entre os principais desafios, estão as barreiras linguísticas, que dificultam a comunicação e a adaptação dos/as alunos/as às dinâmicas escolares (Baak et al., 2020; Kaysili et al., 2019). Além disso, muitos destes/as jovens enfrentam traumas psicológicos resultantes de conflitos e de deslocamento, o que pode prejudicar o seu desempenho escolar e exigir apoio psicológico especializado (OPP, 2022; NASP, 2019c). Por fim, a integração social também é um desafio, uma vez que muitos/as jovens refugiados/as tendem a formar grupos entre si, o que pode dificultar a sua inclusão na comunidade educativa, atrasando o processo de socialização e integração cultural (NASP, 2019b).

Outro obstáculo importante é a discriminação e o preconceito, traduzidos na falta de sensibilidade cultural e empatia por parte de pares e até de profissionais da educação pode levar à exclusão social e acentuar a marginalização destes/as alunos/as (Vanek et al., 2020).

Contudo, a inclusão de crianças e jovens refugiados/as nas escolas pode ser facilitada por uma série de práticas que contribuem para a criação de um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Uma dessas práticas é o apoio psicológico e emocional, com intervenções voltadas para o trauma e suporte emocional, fundamentais para ajudar os/as alunos/as a superar situações passadas, sendo elas difíceis e a desenvolver resiliência (DGE, 2022; NASP, 2015). Conforme retratado pelos/as participantes, programas de acolhimento multicultural também são essenciais, promovendo atividades que valorizam a diversidade cultural, como eventos de partilha de tradições, jantares, idas ao cinema, etc., que ajudam a criar um ambiente escolar mais inclusivo (OPP, 2018). Essas abordagens alinhadas com a literatura destacam a importância de um suporte holístico que considere as particularidades e os desafios enfrentados por esses/as alunos/as (Baak et al., 2020; Kaysili et al., 2019)

Além disso, o ensino da língua materna é um facilitador importante. Programas dedicados à aprendizagem da língua materna auxiliam os/as alunos/as refugiados/as a melhorar a comunicação e o seu desempenho acadêmico, contribuindo para uma maior integração. A sensibilização da comunidade escolar também é crucial (Alves, 2019; Baak et al., 2020; NASP, 2019b; OPP, 2022a). A formação de professores/as e funcionários/as em relação à diversidade cultural e às questões específicas dos/as refugiados/as pode reduzir preconceitos e facilitar um ambiente mais inclusivo.

Por fim, as parcerias e colaboração entre psicólogos/as escolares, professores/as, assistentes sociais e famílias são essenciais para criar redes de apoio que promovem o bem-estar e

a inclusão de forma eficaz (Alves, 2019; NASP, 2019b; OPP, 2022a). Esses facilitadores, ao serem combinados, contribuem para superar barreiras à inclusão e fomentar um ambiente escolar mais acolhedor para os/as alunos/as refugiados/as. É crucial que os/as psicólogos/as se posicionem como figuras de confiança, defendendo os direitos das crianças e combatendo a exclusão e discriminação. Além disso, a colaboração com as escolas e docentes para implementar estratégias pedagógicas inclusivas é crucial. Este trabalho em rede, que integra as práticas dos/as psicólogos/as com as abordagens escolares, é fundamental para garantir um ambiente educativo inclusivo, especialmente para refugiados/as (DGE, 2018; NASP, 2021).

Para promover a inclusão de crianças e jovens refugiados/as nas escolas, é essencial que os/as psicólogos/as escolares adotem práticas que integrem sensibilidade cultural, suporte emocional e intervenções específicas. A literatura destaca que a adaptação cultural e a intervenção ao nível do trauma são competências fundamentais (NASP, 2019c; OPP, 2022a). Além disso, a facilitação da comunicação é crucial para superar barreiras linguísticas, um desafio frequente relatado pelos/as participantes (Baak et al., 2020; Kaysili et al., 2019).

Os resultados do estudo reforçam a eficácia de intervenções como suporte psicológico individual e grupos de apoio, além da importância da colaboração interdisciplinar (NASP, 2019b). Contudo, ainda existem desafios, como preconceitos e dificuldades de integração, exacerbados pela falta de recursos. Por outro lado, facilitadores como redes de apoio e programas multiculturais tornam-se cruciais para criar ambientes escolares inclusivos e acolhedores, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento dos/as alunos/as refugiados/as (DGE, 2022).

A atuação do/a psicólogo/a escolar no processo de inclusão de crianças e jovens refugiados/as é complexa, mas fundamental. A combinação de competências culturais, intervenções focadas no trauma, sensibilização da comunidade escolar e apoio psicológico

contínuo são essenciais para garantir uma inclusão plena. Embora existam desafios significativos, facilitadores como o apoio emocional, a colaboração interdisciplinar e políticas inclusivas podem fazer a diferença na criação de ambientes escolares que promovam a inclusão e o desenvolvimento dos alunos refugiados.

Além disso, a diversidade cultural trazida pelos/as alunos/as refugiados/as para o ambiente escolar exige uma abordagem sensível e competente por parte de toda a comunidade educativa. A Ordem dos Psicólogos Portugueses (2021) destaca a importância de respeitar e ajustar práticas e comportamentos de acordo com os valores, crenças e normas culturais de cada grupo ou indivíduo. Esse cuidado é essencial para garantir uma intervenção eficaz, promovendo a inclusão e o bem-estar dos refugiados nas escolas.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 fortaleceu o papel dos/as psicólogos/as escolares, reconhecendo-os como fundamentais na promoção da justiça social e inclusão, ao integrá-los/as na Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Além dessa função, os/as psicólogos/as realizam atividades como consultoria, liderança de projetos e *advocacy*, conforme evidenciado pela literatura (NASP, 2021; OPP, 2020). Os resultados deste estudo confirmam que estes/as profissionais são essenciais para implementar práticas que promovem o bem-estar e a inclusão dos/as alunos/as, especialmente aqueles em situações vulneráveis, como os/as refugiados/as, garantindo que todos/as tenham acesso equitativo ao aprendizado e ao desenvolvimento.

O trabalho em rede entre psicólogos/as, professores/as, assistentes sociais e outras figuras comunitárias é essencial para apoiar de forma eficaz os/as jovens refugiados/as. Essa abordagem colaborativa garante que as suas necessidades sejam atendidas de maneira integrada, promovendo um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Além disso, a participação da comunidade, tanto

escolar quanto social, é crucial para aumentar a sensibilização cultural e fomentar um sentimento de pertença entre os/as refugiados/as. Isso contribui para uma maior aceitação e integração, tanto no contexto educativo como na sociedade em geral. A colaboração interdisciplinar, portanto, não só facilita o desenvolvimento individual dos/as refugiados/as, mas também fortalece o compromisso com a inclusão e a diversidade nas escolas.

## Capítulo IV. Conclusão

Com este estudo procurou-se compreender as práticas de psicólogos/as em relação à inclusão de crianças e jovens refugiados/as, nas escolas portuguesas. Este processo de inclusão é desafiador, exigindo a adaptação do sistema educativo e a preparação de profissionais, quer de psicólogos/as quer outros/as profissionais da educação.

Estas crianças e jovens enfrentam múltiplas barreiras, o que exige uma abordagem integrada, holística, multidisciplinar e em rede com a comunidade educativa. O papel das escolas é crucial para promover a integração social e educativa, proporcionando um ambiente acolhedor, flexível e respeitador das suas culturas. Por isso, investir em formação específica para professores/as e no apoio psicossocial é essencial para assegurar o sucesso deste processo de inclusão.

Com este estudo procurou-se contribuir para a reflexão das práticas dos/as psicólogos/as escolares que trabalham. Estes/as profissionais são chamados a atuar como facilitadores da inclusão, criando um ambiente que valorize as diferenças culturais e que permita aos/as alunos/as refugiados/as a superação de experiências traumáticas, a integração social e o alcance do sucesso académico. Para tal, é necessária uma abordagem holística, que atenda às necessidades emocionais e sociais desses jovens, focando-se no combate ao preconceito e na promoção da resiliência.

As principais implicações para a psicologia escolar ao trabalhar com esta população incluem diversas áreas de atuação. A promoção de ambientes inclusivos e acolhedores é crucial para garantir que todos/as os/as alunos/as, independentemente das suas origens, se sintam valorizados e seguros/as. Além disso, a intervenção focada no trauma é especialmente relevante para aqueles/as que passaram por experiências adversas, como os/as refugiados/as. O apoio emocional e o desenvolvimento da resiliência são fundamentais para ajudar estes/as alunos/as a

enfrentar desafios e a adaptarem-se às exigências escolares e sociais, conforme destacado nos estudos anteriores (NASP, 2019b; OPP, 2022a).

Apesar dos contributos deste estudo, reconhecem-se algumas limitações, nomeadamente em termos do número de participantes. Em Portugal, o número de psicólogos/as escolares com experiência com alunos/as refugiados/as é ainda diminuto, o que se traduz numa amostra reduzida para este estudo. Seria relevante recolher dados mais abrangentes e eventualmente alargar a amostra a profissionais que trabalham com a população migrante e não especificamente com crianças e jovens com estatuto de refugiado/a.

Sugere-se para futuras investigações, alargar a natureza do estudo para compreender as práticas dos/as psicólogos/as escolares ao nível da saúde mental dos/as alunos/as refugiados/as, dada a relevância desta temática para esta população. Seria também relevante complementar os dados com a exploração das perceções de outros agentes educativos sobre a inclusão de alunos/as refugiados/as, bem como dos/as próprios/as alunos/as, quer alunos/as portugueses/as quer dos/as próprios/as refugiados/as e respetivas famílias.

## Referências bibliográficas

- Ainscow M., (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.  
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Agência da ONU para os refugiados. (2021). *Portugal com a ACNUR*. <https://pacunr.org/pt>
- Alves, I. (2019). Inspiração internacional e aspirações nacionais: educação inclusiva em Portugal, *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 862-875.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>
- Alves, I., Pinto, C. P., & Pinto, J. T. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *School for Social and Political Sciences*. 49, 281–296.  
<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Baak, M., Miller, E., Sullivan, A., & Heugh, K. (2020). Tensions between policy aspirations and enactment: assessment and inclusion for refugee background students. *Journal of Education Policy*, 36(6), 760–778. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1739339>
- Batista, E. C., Matos, L. A. L., & Nascimento, A. B. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11(3), 23-38.
- Block, K., S. Cross, E. Riggs, & L. Gibbs. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*. 18(12), 1337–1355. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899636>
- Clarke, V., & Braun, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology: 2* (pp. 57-71). American Psychological Association.

- Celik, S., Kardaş İşler, N., & Saka, D. (2023). Refugee education in Turkey: Barriers and suggested solutions. *Pedagogy, Culture and Society*, 31(4), 687–705. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1947878>
- Conselho Português para os Refugiados. (1991). *Desde 1991 a apoiar requerentes de asilo e refugiados em Portugal*. <https://cpr.pt/30-anos/>
- Conselho Português para os Refugiados. (2021). *Proteção internacional em Portugal em 2021*. <https://cpr.pt/publicacoes/infografia-protecao-internacional-em-portugal-entre-1-janeiro-a-15-de-junho-de-2021/>
- Conselho Português para os Refugiados. (2023). *Rooting for Rights (R4R)*. <https://cpr.pt/portfolio/rooting-for-rights-r4r/>
- Conte, E., & Habowski, C., A. (2021). Inclusive education: different configurations, looks and possible worlds. *Diálogo Educação, Curitiba*, 21(70), 1388-1412 <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.070.AO06>
- Costa, A., Coimbra, S., Pinto, M., Teixeira, E., & Caramelo, J. (2021). Conhecimentos, competências e práticas essenciais dos profissionais para promover a inclusão social de refugiados, *International Journal of Inclusive Education*, 25(1), 81-93. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1678777>
- Cruz Vermelha. (2015). *Migrantes e Refugiados*. <https://www.cruzvermelha.pt/apoio-social/grupos-vulneráveis/migrantes-e-refugiados.html>
- Decreto-Lei n.º 54/2018. *Diário da República n.º 129/2018 – I Série. Ministério da Educação*.
- Direção Geral da Saúde (2022). *Integração de crianças refugiadas na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.

- Direção-Geral da Educação. (2022). *Integração de crianças refugiadas na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2022). *Orientação para o acolhimento, a integração e a inclusão de crianças e jovens ucranianos*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Orientações para o trabalho em Psicologia Educativa nas Escolas*. Ministério da Educação.
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education: The crossroads of globalization. *Educational Research*, 45(9), 473-482. <https://doi.org/10.3102/0013189X16683398>
- Ferfolja, T. (2009). The refugee action support program: Developing understandings of diversity. *Teaching Education*, 20(4), 395–407. <https://doi.org/10.1080/10476210902741239>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Kaysily, A., Soyulu, A., & Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education*, 8(2), 109–128. <https://doi.org/10.19128/turje.496261>
- Krischler, M., Powell, J. J. W. & Pit-Ten Cate, I. M. (2019): What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632-648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Lopes, M. S., & Machado, R. (2023). *Relatório de imigração, fronteiras e asilo. Serviço de Estrangeiro e Fronteiras*. <http://www.sef.pt>

- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Inovações em psicologia escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33, 199-211. <http://doi.org/10.1590/1982-02752016000200003>
- Medeiros, L. G., & Aquino, F. D. S. B. (2011). Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: Concepções e práticas. *Psicologia Argumento*, 29(65), 227-236.
- Melo, M., & Pereira, T. (2007). Processos de mediação na emergência do modelo ecológico-desenvolvimental em Psicologia da Educação. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educacion*, 15(2), 1138-1663.
- Mendes, A. S. (2019). *A prática profissional da psicologia escolar*. Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Onwezen M. C., Bouwman, E. P., Reinders, M. J., Dagevos, H. (2021). A systematic review on consumer acceptance of alternative proteins: Pulses, algae, insects, plant-based meat alternatives, and cultured meat. *Appetite*, 159, 105058. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2020.105058>
- National Association of School Psychologists. (2019a). *Students Who Are Displaced Persons, Refugees, or Asylum-Seekers* [Position statement]. Author. [www.nasponline.org](http://www.nasponline.org)
- National Association of School Psychologists. (2019b). *Students who are displaced persons, refugees, or asylum-seekers* [position statement practice recommendations]. Bethesda, MD: Author. [www.nasponline.org](http://www.nasponline.org)
- National Association of School Psychologists. (2019c). *Students who are displaced persons, refugees, or asylum-seekers* [position statement policy brief]. Author. [www.nasponline.org](http://www.nasponline.org)
- National Association of School Psychologists. (2015). *Supporting refugee children & youth tips for educators*. Author. [www.nasponline.org](http://www.nasponline.org)

- National Association of School Psychologists. (2021). *The importance of addressing equity, diversity, and inclusion in schools: dispelling myths about critical race theory*. Author. [www.nasponline.org](http://www.nasponline.org)
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2018). *A intervenção dos Psicólogos/as no Contexto Educativo*. Gabinete de Estudos da Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2022a). *Linhas de Orientação para a prática profissional: Intervenção Psicológica com pessoas refugiadas ou requerentes de asilo*. Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2022). *Todos queremos ajudar: Um guia para acolher pessoas refugiadas*. Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (n.d.). *Recomendações para uma Educação Inclusiva dirigidas à comunidade educativa*. Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2024). *Referencial para a Intervenção dos Psicólogos em Contexto Escolar*. Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2020). *Sobre articulação entre diferentes profissionais nas escolas, face ao mesmo público de crianças e jovens*. Ordem dos Psicólogos Portugueses
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. UNESCO.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. UNESCO.
- Plataforma de Apoio aos Refugiados. (2021). *“Vemos, ouvimos e lemos não podemos ignorar”*. <https://www.refugiados.pt>

UNICEF. (2021). *A integração de crianças não acompanhadas em Portugal: a abordagem de direitos da criança na ação do Estado*. Comité Português para a UNICEF.

Vanek, J., Wrigley, H., Jacobson, E., & Isserlis, J. (2020). *All Together Now: Supporting Immigrants and Refugees Through Collaboration*. Adult Literacy Education

Yildirim, E. (2021). Liderança inclusiva e aconselhamento nas escolas: estudantes requerentes de asilo. *Jornal de Pesquisa Qualitativa em Educação*, 25, 126-150.

## **Anexos**

### **Anexo A\_ Consentimento Informado**

#### **Consentimento Livre e Informado**

O estudo “Crianças e Jovens com estatuto de refugiado/a nas escolas em Portugal: Práticas de inclusão de psicólogos/as escolares” insere-se num projeto de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação, a decorrer na Universidade da Maia. Este estudo tem como principal objetivo compreender as práticas de inclusão dos psicólogos/as a exercer funções em contexto escolar em relação aos/às alunos/as com estatuto de refugiado/a.

A participação é livre e voluntária, não acarretando qualquer tipo de risco físico ou psicológico para os/as participantes, salvaguardando-se o direito à recusa ou à desistência a qualquer momento. Os dados serão recolhidos, garantindo o anonimato e confidencialidade, através de um questionário sociodemográfico e de uma entrevista realizada por videoconferência, a qual será gravada. A gravação da entrevista tem como finalidade facilitar o processo de análise dos dados. Não serão recolhidos elementos que permitam a identificação dos/as participantes. Durante a realização do estudo, os dados serão conservados em suporte informático, de acordo com os procedimentos éticos e deontológicos adequados e ao qual terão acesso apenas as investigadoras responsáveis. Os dados recolhidos serão usados unicamente para efeitos de investigação (dissertação de Mestrado, divulgação em relatórios científicos, eventos ou revistas científicas). Asseguramos aos/às participantes o acesso aos resultados finais do estudo, se assim o desejarem. Os participantes detêm ainda o direito de apresentar uma reclamação à Comissão Nacional de Proteção de Dados e à Ordem dos Psicólogos Portugueses em situações que entendam justificadas.

Em caso de dúvidas ou questões adicionais, deverá contactar a estudante de Mestrado, Mónica Barbosa ([A042397@umaia.pt](mailto:A042397@umaia.pt)), ou a respetiva orientadora, Helena Azevedo ([hazevedo@umaia.pt](mailto:hazevedo@umaia.pt)).

Agradecemos desde já a sua participação.

Declaro que tomei conhecimento e compreendi o âmbito e objetivos do estudo, bem como as condições de participação e aceito participar no mesmo.

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

O/a participante:

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Anexo B\_ Questionário Sociodemográfico

**Crianças e jovens com estatuto de refugiado/a nas escolas em Portugal: Práticas de  
inclusão de psicólogos/as escolares**

**QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO**

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Género:

Feminino

Masculino

Prefiro não responder

Outro

3. Anos de experiência profissional como psicólogo/a (em anos): \_\_\_\_\_

4. Anos de experiência profissional como psicólogo/a em contexto escolar (em anos):

\_\_\_\_\_

5. Habilitações literárias:

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

6. Tem alguma especialidade ou especialidade avançada atribuída pela Ordem dos Psicólogos Portugueses?

Sim

Não

Se sim, qual (quais)? \_\_\_\_\_

7. Durante o seu percurso profissional, frequentou formação na área da inclusão?

Sim

Não

8. Se respondeu “Sim” à questão anterior, qual a data da última formação que realizou nesta área? \_\_\_\_\_

9. Integra ou integrou à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)?

Sim, como membro efetivo

Sim, como membro variável

Não

10. Qual a região do país em que se situa a escola que trabalha atualmente

Norte

Centro

Lisboa e Vale do Tejo

Alentejo

Algarve

11. Nos últimos 5 anos, teve experiência profissional com crianças ou jovens refugiados/as?

Sim

Não

## Anexo C\_ Entrevista

Blocos	Objetivos	Questões	Observações
I. Legitimação da entrevista/ motivação/ negociação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Informar o/a entrevistado/a sobre a recolha de dados para a tese;</li> <li>• Motivar o/a entrevistado/a.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informar o entrevistado, em traços gerais, sobre o estudo (objetivos e procedimentos).</li> <li>2. Solicitar a colaboração do entrevistado (a entrevista como instrumento fundamental da recolha de dados).</li> <li>3. Garantir a confidencialidade das informações recolhidas (nomes e locais fictícios).</li> <li>4. Solicitar autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos.</li> </ol>	
II. Experiência do/a psicólogo/a com crianças e jovens refugiados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar a perspetiva do/a psicóloga/a relativamente à sua experiência com crianças e jovens refugiadas na escola.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quantos alunos refugiados frequentam a escola onde trabalha?</li> <li>2. Recentemente, trabalhou com crianças e jovens refugiados?</li> <li>3. Posso pedir-lhe que me conte um pouco a sua experiência de trabalho com crianças e jovens refugiados?</li> </ol>	
III. Concepções relativamente às crianças e jovens refugiados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar as concepções do psicólogo/a relativamente aos alunos refugiados.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como caracteriza as crianças e jovens refugiados? Existem diferenças no comportamento destes alunos? Se sim, em que aspetos?</li> <li>2. E as suas famílias?</li> <li>3. Como considera que a restante comunidade educativa (professores, assistentes operacionais, alunos) vê estes alunos na escola?</li> <li>4. Considera que as crianças e jovens refugiados são alvo de discriminação na escola? Se sim, em que aspetos?</li> </ol>	

<p>IV. Inclusão de crianças e jovens no contexto escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar a percepção dos participantes relativamente à inclusão de refugiados nas escolas em Portugal;</li> <li>• Explorar práticas de inclusão de refugiados promovidas pela escola.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais os desafios que as crianças e jovens refugiados enfrentam na sua inclusão na escola?</li> <li>2. Como caracteriza a relação entre a escola e as famílias de crianças e jovens refugiados?</li> <li>3. Quais os desafios que enfrentam na relação com estas famílias?</li> <li>4. Que práticas têm sido implementadas pela escola para promover a inclusão dos alunos refugiados na escola?</li> <li>5. Quais as dificuldades sentidas pela escola na inclusão de crianças e jovens refugiados?</li> <li>6. O que podem melhorar nas práticas implementadas pela escola?</li> </ol>	<p>Escola entende-se aqui os seus diferentes intervenientes</p>
<p>V. Práticas de inclusão de crianças e jovens refugiados promovidas pelos psicólogos/as</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar práticas dos psicólogos/as relativamente à inclusão social e educativa dos estudantes refugiados</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como caracteriza o papel do psicólogo escolar nesta escola/agrupamento?</li> <li>2. E em específico na área da inclusão?</li> <li>3. Considera importante o trabalho do psicólogo/a escolar junto dos alunos refugiados?</li> <li>4. Que competências considera fundamentais para os psicólogos trabalharem com esta população?</li> <li>5. Tem conhecimento de orientações específicas relativamente ao trabalho com esta população? Se sim, quais? Se não, teria sugestões?</li> <li>6. Tem conhecimento de recursos, ferramentas, programas disponíveis para trabalhar com esta população?</li> <li>7. Que práticas tem levado a cabo para promover a inclusão (social e educativa)</li> </ol>	

		<p>de crianças e jovens refugiados no contexto escolar e suas famílias?</p> <p>8. Considera que as práticas desenvolvidas têm impacto na vida das crianças e jovens refugiados? Qual o impacto?</p> <p>9. Considera que as práticas desenvolvidas têm impacto nas dinâmicas da escola (sala de aula, organizacionais) em relação à inclusão desta população? De que modo?</p> <p>10. Como avalia as práticas implementadas, em termos de aspetos positivos, facilitadores, aspetos a melhorar e dificuldades/desafios?</p> <p>11. Que outras práticas poderiam ser desenvolvidas?</p> <p>12. Adota práticas para a prevenção da discriminação e exclusão educativa e social destas crianças e jovens e suas famílias? Se sim, quais?</p>	
--	--	--	--

**Anexo D\_** Caracterização dos/as participantes

	PSIC01	PSIC02	PSIC03
Idade	42	48	60
Género	Feminino	Feminino	Masculino
Habilitações Literárias	Mestrado	Mestrado	Licenciatura
Anos de experiência profissional como psicólogo em contexto escolar	17 anos	22 anos	32 anos
Formação na área de inclusão	Sim	Sim	Sim
Integra ou integrou a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)	Sim	Não	Sim
Região do país	Lisboa e Vale do Tejo	Lisboa e Vale do Tejo	Centro
Experiência profissional com crianças ou jovens refugiados	Sim	Sim	Sim
Especialidade ou especialidade avançada atribuída pela Ordem dos Psicólogos Portugueses	Psicologia Clínica e da Saúde e Psicologia Escolar; Especialidade Avançada em Necessidades Educativas Especiais.	Psicologia da Educação	Psicologia da educação; Especialidade avançada em Necessidades educativas especiais; Psicologia vocacional e do desenvolvimento da carreira.

**Anexo E\_ Temas e subtemas na codificação dos dados**

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	
<b>A. Crianças e jovens refugiados na escola e na comunidade</b>	A1. Representações e Discriminação		
	A2. Expectativas de vida		
	A3. Perfil de refugiado	A3.1. Diversidade de Percursos	
	A4. Contacto com a família		
	A5. Cultura		
<b>B. Práticas de inclusão promovidas pela escola</b>	B1. Flexibilidade		
	B2. Equipas educativas	B2.1. Perfil B2.2. Colaboração	
	B3. Acolhimento		
	B4. Tutorias		
	B5. Diversidade de percursos		
	B6. Relação com a comunidade		
	B7. Atividades		
	B8. Participação dos alunos		
	B9. Impacto positivo na inclusão		
	B10. Facilitadores	B10.1. Atitude dos alunos refugiados	
		B10.2. Participação dos alunos refugiados	
		B10.3. Relação com os pares	
		B10.4. Constituição de turmas	
		B10.5. Os recursos de apoio	
B11. Desafios	B11.1. Inclusão contínua		
	B11.2. Barreira linguística		
	B11.3. Currículo escolar		
	B11.4. Preparação dos profissionais		
	B11.5. Constituição de turmas		
	B11.6. Recursos		
	B11.7. Atitudes dos refugiados		
<b>C. Práticas de inclusão de Psicólogos/as</b>	C1. Acolhimento		
	C2. Dar voz ao refugiado		
	C3. Disponibilidade		
	C4. Parcerias		
	C5. Atitudes		
	C6. Modalidades de intervenção	C6.1. Consultadoria	
		C6.2. Apoio individualizado	
		C6.3. Orientação de carreira	
		C6.4. Trabalho em rede	
C7. Preparação profissional			
C8. Abordagem multinível			
C9. Reconhecimento institucional			

