Universidade do Minho
Instituto de Educação

Claudiane de Souza Almeida

A Integração De Crianças Migrantes Brasileiras Nas Escolas Do 1° E 2° Ciclo Em Portugal

Abril de 2019

Claudiane de Souza Almeida **A Integração De Crianças Migrantes Brasileiras Nas Escolas Do 1° E 2° Ciclo Em Portugal**

Uminho | 2019

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Claudiane de Souza Almeida

A Integração De Crianças Migrantes Brasileiras Nas Escolas Do 1° E 2° Ciclo Em Portugal

Dissertação de Mestrado
em Estudos da Criança
Área de Especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e famílias

Trabalho Efetuado sob a orientação do
Doutor Manuel Jacinto Sarmento

Abril de 2019

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.
Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.
Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial CC BY-NC

https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter colocado pessoas maravilhosas em minha vida que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

Em especial, agradeço...

Ao meu Orientador Doutor Manuel Jacinto Sarmento pela paciência, dedicação e confiança que depositou em mim para ser meu orientador nesta investigação.

A Universidade do Minho por ter sido um lugar acolhedor e onde tive a oportunidade de conhecer pessoas que terão sempre um lugar especial em meu coração.

Aos meus pais por todo amor e dedicação.

As minhas irmãs Cristiane, Catia, Claudia e minha sobrinha Kauane por todo apoio, carinho e compreensão.

Aos meus amigos Anastásia, Bianca, Daniele, Giselle, Joana e Mickael pela leitura carinhosa e os incentivos inspiradores que ajudaram na escrita deste trabalho.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES BRASILEIRAS NAS ESCOLAS DO 1° E 2° CICLO EM PORTUGAL

Claudiane de Souza Almeida

Mestrado em Estudos da Criança Área de Especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e famílias

Universidade do Minho

2019

RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem como objetivo analisar as diferenças culturais sentidas e vividas pelas crianças migrantes na escola pública em Portugal para poder compreender o processo de integração escolar das mesmas. O procedimento metodológico utilizado foi a entrevista semiestruturada com 11 crianças brasileiras com idade entre 6 a 12 anos que estão a viver e frequentar o Ensino Básico em Portugal. Para as análises foram utilizados os conceitos de multiculturalismo, interculturalidade, globalização, infância e cosmopolitismo infantil. O argumento desenvolvido neste estudo é o de que a ausência de práticas pedagógicas de uma educação multicultural e intercultural faz com que o processo de integração das crianças estrangeiras seja mais lento ou inexistente, tendo implicações no convívio dessas crianças que buscam a maior aproximação com outras crianças também estrangeiras.

Palavras-chave: Cosmopolitismo infantil, criança, integração escolar e multiculturalismo.

A INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES BRASILEIRAS NAS ESCOLAS DO 1° E 2° CICLO EM PORTUGAL

Claudiane de Souza Almeida

Mestrado em Estudos da Criança Área de Especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e famílias

Universidade do Minho

2019

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the cultural differences lived and felt by the migrant children in the public schools in Portugal, the goal is to understand the school's processes in integrating these students. The methodological procedure used was the semi-structured interview with 11 Brazilian children aged between 6 and 12, who are living and attending Basic Education in Portugal. For the analyzes, the concepts of multiculturalism, interculturality, globalization, childhood and infant cosmopolitanism were used. The argument developed in this study is that the absence of pedagogical practices of a multicultural and intercultural education makes the process of integration of foreign children slower or nonexistent, having implications in the lives of these children who end up seeking closer contact only with children with their nationality.

Keywords: Child cosmopolitanism, child, school integration and multiculturalism

SUMÁRIO

Introdução **8**

Capítulo I: Enquadramento Teórico **11**

1.1Multicultural, Multiculturalismo e Interculturalidade: concepções. 12

1.2 Globalizações, Infância e Cosmopolitismo Infantil 14

Capítulo II- Metodologia **19**

2. 1 Inquietações iniciais 19

2.2 Delimitação dos sujeitos pesquisados 20

2.3 Objetivo geral: 20

2.4 Objetivos específicos: 20

2.5 Questões de pesquisa 21

2.6 Técnicas, instrumentos, análise e tratamentos de dados 21

2.7 Construção e aplicação da Entrevista Semiestruturada 22

Construção: 22

Aplicação 22

Tratamento de dados 22

2.8 Dificuldades da pesquisa 23

2.9 Questões éticas da pesquisa 24

Capítulo III- Apresentação e interpretação dos dados **26**

3.1 Caracterização da população inquirida 26

3.2 A nova escola: recepção dos alunos, diferenças e semelhanças. 29

3.3 O papel da escola na integração das crianças entre pares 32

3.4 Conflitos culturais: discriminação 35

3.5 Perspectiva para o futuro: permanência ou migração. 37

Capitulo IV: Considerações Finais **39**

Referências Bibliográficas: **42**

Anexos: **46**

Anexo 1: Guião da entrevista 46

Anexo 2: Consentimento Informado 48

INTRODUÇÃO

As sociedades multiculturais sempre existiram, uma vez que desde os primórdios da humanidade as populações se locomoviam à procura de ambientes favoráveis para a sobrevivência, e isso fez com que muitos povos se encontrassem e que culturas se cruzassem. Entretanto, houve períodos da história em que essa mobilidade se acentuou mais, como nas Expansões Marítimas e nos "Descobrimentos"[1], cujo Portugal foi um dos países pioneiros (Silva, 2010).

As migrações contemporâneas trazem desafios complexos para a sociedade, principalmente devido as causas que a ocasionam - econômicas, desemprego, busca de novas condições de vida, guerras civis, conflitos étnico-raciais, catástrofes naturais e ambientais, tráfico de pessoas, entre outros - o que tem transformado a sociedade atual em uma estrutura complexa pela migração da sua população e a coexistência de culturas diferentes.

Nas últimas décadas, a Europa cresceu demograficamente por vias do saldo migratório, a multiculturalidade presente nas sociedades europeias, especificamente Portugal, é o reflexo desse fenómeno (Silva, 2010). A partir da década de 90, Portugal começou a ver um crescente fluxo imigratório vindo de diversos países da África, América do Sul, Ásia e da Europa.

De acordo com o Relatório de Imigração, Fronteira e Asilo do ano 2017, o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras-SEF, registrou um aumento da população estrangeira residente em Portugal. Em comparação com o ano de 2016, 2017 teve um aumento de 30,9% na concessão de títulos de residência, o que confirma, segundo o relatório, "o retomar da atratividade de Portugal como destino de imigração" (SEF, 2018, p.11).

Em 2017, o número de cidadãos estrangeiros titulares de autorização de residência em Portugal totalizou em 421.711. Os motivos mais relevantes na concessão de novas autorizações de residência foram o reagrupamento familiar, a atividade profissional e o estudo. As nacionalidades mais representativas em Portugal são: Brasil, Cabo Verde, Ucrânia, Romênia, China, Reino Unido, Angola, França, Guiné Bissau e Itália.

A nível de faixa etária, o fluxo migratório não inclui somente adultos, mas também crianças, muitos imigrantes vêm acompanhados de suas famílias ou as trazem depois de se estabilizarem financeiramente no país. Com esse crescimento cada vez mais expressivo da população estrangeira, registrou se também

[1] Esses termos remetem ao processo histórico de longo duração ocorrido na Europa a partir dos Séculos XV/ XVI que levou a expansão técnica, comercial e territorial da Europa. Ver mais em Silva 1989.

um aumento, em 2017, de 9% em relação ao ano anterior de crianças estrangeiras de 0 a 14 anos residentes em Portugal.

Os dados apontados acima são de estrangeiros com estatuto jurídico legal de residência, ou seja, com Autorização de Residência-AR. Entretanto, há estrangeiros a viverem em Portugal que não possuem estatuto jurídico legal, todavia esses dados não são computados nos relatórios do SEF. Independente do estatuto jurídico das famílias, todas as crianças têm o direito a frequentarem a escola, isto vai de encontro aos direitos das crianças presentes na Convenção sobre os Direitos das Crianças ratificado por Portugal em 1990. Portanto, o direito à educação dessas crianças, independentemente da situação jurídica dos pais, está salvaguardado.

Com esses processos migratórios e de globalização que têm tornado as sociedades, especificamente Portugal, cada vez mais multicultural e heterogênea, as escolas portuguesas deparam-se com um "novo" público e novos desafios a enfrentar. Partindo do princípio da concepção de cosmopolitismo infantil, que implica em considerar o protagonismo infantil e a participação da criança é indispensável na construção dos seus direitos, este trabalho procurou dar voz as crianças para tentar perceber como elas sentem e vivem seu processo de integração nas escolas em Portugal.

Esta pesquisa de mestrado é um estudo dissertativo que buscou compreender as diferenças culturais sentidas e vividas pelas crianças estrangeiras que estudam nos ciclos inicias do Ensino Básico em Portugal e como elas relatam o seu processo de integração na escola. A metodologia adotada foi a entrevista semiestruturada, sendo realizadas onze entrevistas com crianças brasileiras com idade entre 6 a 12 anos.

Para subsidiar as discussões apresentadas ao longo desta pesquisa, o referencial adotado inclui os conceitos de multiculturalismo, interculturalidade, globalização, infância e cosmopolitismo infantil.

Por meio dos dados analisado nesta pesquisa foi possível constar que as escolas dos participantes pouco têm atuado com práticas pedagógicas para a integração das diferenças. Essa ausência de práticas pedagógicas de uma educação intercultural que estimule a integração e o protagonismo da infância, faz com que o processo de integração das crianças estrangeiras seja mais lento ou inexistente, implicando que estas busquem a maior proximidade com outras crianças também estrangeiras.

Esta dissertação encontra-se dividida em cinco capítulos para melhor explicitação dos argumentos. No primeiro capítulo, faço uma exposição dos conceitos teóricos norteadores do estudo. No capítulo a seguir, apresento o estudo empírico juntamente com a metodologia de pesquisa aqui adotada e as delimitações do estudo. O terceiro capítulo refere-se as análises descritivas dos dados da pesquisa com as onze

crianças brasileiras. No quarto capítulo, apresento as considerações finais desta pesquisa mostrando possíveis caminhos para novas investigações. Por fim, encontram-se as referências bibliográficas desta dissertação.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para analisar a integração das crianças migrantes na educação escolar - objetivo geral desta pesquisa - utilizo os conceitos de multiculturalismo, interculturalidade, globalização, infância e cosmopolitismo infantil.

O multiculturalismo, possui diversas vertentes de estudos. Nesta pesquisa a vertente adotada é na perspectiva dos Estudos Culturais. Este compreende o multiculturalismo como estratégias e políticas adotadas para administrar problemas de diversidade e multiplicidades gerados pelas sociedades multiculturais. Sendo assim, uma "variedade de articulações, ideias e práticas sociais" (Hall, 2003, p.52) que estão ligados a diferentes grupos.

A interculturalidade é a resultante do multiculturalismo, enquanto o multiculturalismo relaciona se com as diferentes culturas presentes em uma sociedade, a interculturalidade, "alude um tipo de sociedade em que as comunidades étnicas, os grupos sociais se reconhecem em suas diferenças e buscam uma mútua compreensão e valorização" (Damázio, 2008, p.77).

Globalização é um processo econômico e social caracterizado pela "expansão dos fluxos de informações", pela "aceleração das transações econômicas" e pela "difusão de valores políticos e morais em escala universal" (Barbosa, 2001, p. 12). Assim, são estabelecidos a integração entre países e pessoas de todo o mundo, espalhando aspectos culturais entre as sociedades do planeta.

Infância é compreendido como um período ou estágio inicial da vida de uma pessoa. Definido em termos sociológicos, a infância é " uma categoria permanente, isto é, como um segmento estrutural, que é o resultado da ação recíproca entre parâmetros sociais – econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais, etc." (Qvortrup, 2014, p. 25)

O conceito de cosmopolitismo infantil tem como base o pensamento da criança como sujeito autônomo, de direitos e uma infância protagonista e de capacidade participativa na sociedade (Sarmento, 2004). Por isso, o cosmopolitismo infantil busca dar voz as crianças.

Para melhor explicitação dos conceitos aqui trabalhados, este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte, são apresentadas algumas concepções sobre os conceitos de multiculturalismo, interculturalidade e a relevância da educação multicultural e educação intercultural para o processo de integração das crianças. Na segunda parte, para compreendermos a concepção de crianças como sujeito de direitos, é feito a conceptualização de globalização e os processos de globalizações, bem como a

caracterização da infância como a fase de um grupo geracional com especificidades próprias e como o cosmopolitismo infantil promove a busca em dar voz a infância.

1.1. Multicultural, Multiculturalismo e Interculturalidade: concepções.

O conceito multicultural e multiculturalismo são conceitos compreendido neste trabalho com base nos Estudos Culturais. Os Estudos Culturais possuem sua origem no *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), na Universidade de Birmingham, Reino Unido. O grupo de intelectuais que participaram da criação dos Estudos Culturais tinha como foco de discussão a cultura; para eles toda produção humana é considerada produção cultural. Os Estudos Culturais não se restringiram apenas no Reino Unido, ele se internacionalizou e tem um número variado de versões nacionais. (Paraíso, 2004; Silva, 2007; Zorzi, 2012).

De acordo com Hall (2003), o termo multicultural é plural, pois existem muitos tipos de sociedade multiculturais e é também qualificativo, pois

> Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade, na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade "original". (p. 52)

Enquanto o termo multicultural é plural e qualificativo, o termo multiculturalismo usado no singular significa "a filosofia especifica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais" (Hall, 2003, p.52) e é também substantivo, pois "refere-se às estratégicas e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais" (Hall, 2003, p.52).

O multiculturalismo possui vertentes diversas, tais como: o multiculturalismo conservador, que reconhece a diferença mas insiste na apropriação das tradições e costumes da maioria; o multiculturalismo liberal que busca integrar os grupos culturais na sociedade majoritária, tolerando certas práticas culturais apenas no âmbito privado; o multiculturalismo pluralista que concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro da mesma sociedade; o multiculturalismo comercial que acredita que ao reconhecer e divulgar a diversidade dos indivíduos da sociedade o problema da diferença cultural será resolvido; o multiculturalismo corporativo que analisa as diferenças culturais dos grupos minoritário buscando manter os interesses dos grupos majoritário; o multiculturalismo intercultural, que reconhece a diversidade cultural e procura promover a relação entre culturas em uma perspectiva equivalentes; entre outros. (Hall, 2003; Caudau, 2012; Tourinho, 2016).

Para Martins (2000), sendo a Europa uma sociedade cada vez mais multicultural, há necessidade que as culturais interajam, pois é a interação entre as culturas que proporcionará as mudanças de atitudes; o interculturalismo seria o conceito que mais abarca as propostas para essa interação. O multiculturalismo intercultural ou interculturalidade propõe um "multiculturalismo aberto e interativo" (Caudau, 2012, p.243).

Para Caudau (2012), a interculturalidade estimula o diálogo entre os saberes e conhecimentos de cada cultura, fortaleze as identidades plurais, questiona a visão da essência da sua constituição e

> Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais (Caudau, 2012, p. 245).

Portanto, o interculturalismo é a resultante do multiculturalismo, mas possui uma abordagem diferente. Enquanto o multiculturalismo tem uma proposta que constata as diferenças culturais, o interculturalismo propõe a interação entre as culturas. Essa concepção é vista nas propostas de educação multicultural e intercultural.

Para Cortesão e Pacheco (1991), multicultural é compreendido

> Como uma constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura de compreensão das suas especificidades, enquanto que intercultural é visto como um percurso agido em criação da igualdade de oportunidades, que supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interacção crescente, o seu enriquecimento mútuo (p. 34).

A educação multicultural contrapõe-se à educação monocultural, uma vez que a educação monocultural reconhece apenas uma cultura, já a educação multicultural "reconhece a diversidade e o valor do respeito às diferenças, sejam elas culturais, religiosas, classistas, sexuais. Assim, a partir do reconhecimento, busca a valorização da igualdade a partir das diferenças" (Tourinho, 2016, p.39).

A propor uma educação multicultural, estamo-nos referindo a uma constatação de diferentes culturas, enquanto a expressão de educação intercultural relaciona a interação e reconhecimento entre culturas. Os dois modos de se pensar a educação em uma sociedade multicultural, de acordo com Rodrigues (2009), seria a melhor proposta para que ocorra a integração das culturas na escola e na sociedade, uma vez que é a "educação multicultural que identifica e reconhece a diversidade cultural existente na

escola. E a educação intercultural para fazer com que haja interacção entre as diversas culturas existentes" (Rodrigues, 2009, p. 33).

O conceito de integração é definido, de acordo com o Glossário sobre Migração, como:

> Processo através do qual o imigrante é aceite na sociedade, quer na sua qualidade de indivíduo quer de membro de um grupo. As exigências específicas de aceitação por uma sociedade de acolhimento variam bastante de país para país; e a responsabilidade pela integração não é de um grupo em particular, mas de vários actores: do próprio imigrante, do Governo de acolhimento, das instituições e da comunidade. (Perruchoud, 2009, p.34).

De acordo com Tourinho (2016), ao ocorrer a interação entre os sujeitos, de forma natural e não forçada, há a integração. Portanto, a prática de uma educação multicultural e intercultural contribui para a integração dos sujeitos.

1.2. Globalizações, Infância e Cosmopolitismo Infantil

A globalização é o termo usado para se referir as interações econômicas, políticas, sociais, que vem sendo intensificada nas últimas três décadas (Santos, 2001). A globalização é um processo que tem aproximado as sociedades e os países do mundo, seja no âmbito social, cultural, econômico e político. Entretanto, este é um processo complexo pois

> Atravessa as mais diversas áreas da vida social, da globalização dos sistemas produtivos e financeiros à revolução nas tecnologias e práticas de informação e de comunicação, da erosão do Estado nacional e redescoberta da sociedade civil ao aumento exponencial das desigualdades sociais, das grandes movimentações transfronteiriças de pessoas como emigrantes, turistas ou refugiados ao protagonismo das empresas multinacionais e das instituições financeiras multilaterais, das novas práticas culturais e identitárias aos estilos de consumo globalizado. (Santos, 2001, p. 19)

A globalização é um fenômeno multifacetado que interliga de modo complexo os processos econômico, sociais, culturais e religiosos. Santos (2002) define globalização como "processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival" (p. 2). Esse mesmo autor procurou definir globalização na perspectiva das dimensões das relações sociais (políticas, culturais e sociais) e por essas relações darem-se por diferentes conjuntos e fenômenos, a globalização deve ser usada no plural e não no singular, como é normalmente vista.

Ao definir globalização como globalizações, Santos (2002) apresenta quatro modos de produção da globalização que consequentemente dão origem a quatro formas de globalização, são eles: localismo globalizado, quando algo local é difundido/ globalizado em todo mundo com êxito, como os *fast food* e as atividades das multinacionais; globalismo localizado, são os impactos das práticas e imperativos transnacionais em locais, normalmente em países periféricos, que altera a estrutura do local a fim de responder aos interesses transnacionais, como a destruição maciça de recursos naturais para pagar dívidas externas ou o *dumping* ecológico; cosmopolitismo, a organização transnacional de grupos sociais, classes, regiões entre outros, na defesa de um interesse comum, como as organizações não governamentais(ONG'S), as redes mundiais de movimentos feministas, as organizações mundiais de trabalho etc. ; e patrimônio comum da humanidade, que são pautas que fazem sentido quando reportada ao planeta em sua totalidade, como a sustentabilidade da vida humana na Terra, a proteção da camada de ozônio e etc. (Santos,2001 e 2002).

Ao se falar em globalização hegemônica, que é um processo que se dá de cima-para-baixo, através de processos de potências (países multinacionais, agências internacionais e etc.) mais influentes e poderosas sobre países e povos mais vulneráveis, estamos a referir aos processos de globalizações como o localismo globalizado e o globalismo localizado. A Globalização hegemônica, enquanto os processos da globalização contra hegemônico, que se dá de baixo-para-cima (isto é, dos mais vulneráveis para o conjunto do mundo), refere-se ao cosmopolitismo e ao patrimônio comum.

A globalização tem gerado diversas configurações sociais que vem transformando a sociedade e consequentemente a vida dos sujeitos- mais especificamente das crianças e a infância. A globalização da infância é, como afirma Sarmento (2001), decorrente de processos políticos, econômicos, culturais e sociais que age a partir de dois polos: "o da difusão universal de uma ideia do que é 'o melhor interesse da criança' e a implicação que a maior desigualdade gerada pela globalização económica gera no grupo geracional infantil" (p. 15). O impacto das globalizações e os efeitos dessa polarização "tornam indecisa a identidade contemporânea da infância" (Sarmento, 2001, p.15).

A definição da infância como o período inicial da vida de uma pessoa, tal como é usado na sociedade hodierna, é uma construção social. Essa afirmação é feita por Ariès (1978), uma vez que ao estudar a infância ao longo da história da humanidade ele constatou que: na Idade Média[2] a criança era vista como um adulto só que em miniatura (homúnculo), ela exercia as mesmas atividades que um adulto assim

[2] Período histórico que ocorreu entre os séculos V e XV.

que ganhava porte físico; foi só a partir do Renascimento[3] que a concepção de criança como "um adulto em miniatura" foi sendo altera. Ou seja,

> Aquela era uma sociedade na qual não faltavam crianças, mas que não tinha infância. As crianças eram visíveis, concreta e abundantemente, mas não constituíam uma categoria conceitual. Elas eram uma parcela e uma parte de qualquer comunidade local, a elas eram confiados deveres como aos adultos, elas não eram afastadas de eventos presumidamente perigosos – desde a sexualidade às execuções, ninguém as privava de testemunhar o que quer que acontecesse porque não havia a ideia de que as crianças constituíam um grupo específico, nem que tinham necessidades específicas. Dessa forma, as crianças estavam obviamente presentes na sociedade, onde não havia nenhuma ideia clara de segregação etária ou ordem geracional, ou seja, ninguém percebia ou estimava a presença das crianças como crianças porque a infância era invisível, no sentido de que não existia consciência dela. As crianças estavam lá, em carne e osso, mas não como pertencentes a uma categoria geracional sobre a qual não havia conhecimento. (Qvortrup, 2014, p. 27).

Portanto, essa ideia de infância como um grupo geracional (do zero aos dezoitos anos, conforme definido na Convenção dos Direitos da Criança) que possui "características identitárias distintas e com necessidades e direitos genuínos, é muito recente, é mesmo um projecto inacabado da modernidade" (Sarmento, 2001, p.13). O Estatuto e papeis sociais atribuído para a infância varia de acordo com a sociedade, "com as formas sociais, são historicamente produzidos e, no interior de uma mesma sociedade, são objeto de variação e de mudança, em função de variáveis sociais como a classe social, o grupo étnico, etc" (Sarmento, 2001, p.13).

Por mais que a criança tenha tomado visibilidade dentro das instituições familiar, escolar, pré-escolar, de lazer, entre outras, ela perdeu visibilidade nos espaços dominantes da sociedade (Qvortrup, 2014). Essa concepção de infância fez com que as crianças perdessem sua "visibilidade legitima no espaço público quando foram confinadas a uma variedade de formas institucionais de infância" (Qvortrup, 2014, p.28). As crianças eram mais visíveis pois estavam em todos os setores, tinham acesso às áreas onde estavam os adultos. Todavia, essa visibilidade está associada a maior participação das crianças nos setores públicos da sociedade e não sobre a sua proteção. Uma vez que com o surgimento da infância moderna, conjuntos e parâmetros foram inventados, surgindo um discurso novo sobre as habilidades e tornando as crianças cada vez mais privadas, sua proteção se desenvolveu em forma de "encarceramento". Portanto, "as crianças têm historicamente experimentado um movimento que vai da visibilidade – como pequenos adultos – nas comunidades locais e abertas para se tornarem invisíveis

[3] Período histórico e cultural que ocorreu entre os séculos XIV e XVII.

em espaços públicos em uma modernidade que – para adultos! – é caracterizada por muito mais liberdade e democracia" (Qvortrup, 2014, p.28).

Por meio da promoção de políticas globais que centralizam a economia e favorecem apenas uma parte da população mundial, grupos sociais foram excluídos, e isso inclui a infância. (Tomás e Soares, 2004). A globalização hegemônica ou neoliberal coloca a infância em um processo de dupla exclusão da criança, que como é definida por Tomás e Soares (2004) "uma exclusão justificada pelos indicadores de pobreza, marginalização e exclusão, que indesmentivelmente afecta este grupo social; uma exclusão justificada também pela invisibilidade e ausência das crianças nos 'centros' de decisão" (p. 4). Em contrapartida, a globalização contrahegemônica "exprime-se na difusão mundial dos direitos da criança, na divulgação do 'maior interesse da criança' e na agenda política e mediática da centralidade da infância" (Sarmento, 2001, p. 16).

Nesse processo de globalização contrahegemônico é possível perceber que nesse movimento transnacional em promover os direitos das crianças, o século XX apresenta diversas iniciativas que colocam a criança como sujeito de direitos, promovendo uma imagem da criança como um sujeito que precisa ser protegido. A Declaração de Genebra (1923), Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989) são documentos que contribuíram para essa imagem de criança. (Tomás e Silva, 2004).

O cosmopolitismo infantil é definido por Tomás e Silva (2004) como esse movimento "transnacional de luta pelos Direitos das Crianças" (Tomás e Silva, 2004, p.5), que é desempenhado por instituições e organizações como: "Unicef, Childwatch, International Save the Childres Alliance, Unesco, entre outras; e por outro, na comunidade cientifica, nomeadamente no papel preponderante da sociologia da infância, que tem contribuído para a consolidação da imagem da criança como sujeito de direitos" (idem). Ao pensar em cosmopolitismo infantil deve-se considerar um conjunto de mudanças, não somente estrutural, mas em mudanças "axiológicas, ontológicas e praxiológicas relativamente à forma de compreender o grupo social das crianças" (Tomás e Silva, 2004, p. 7). Cabe ressaltar que Tomás e Silva (2004) retirou a ideia de cosmopolitismo de Boaventura Sousa Santos, já definido anteriormente, e ressignificando para um conceito especifico quando se trata da união de movimentos transnacional em defesa da criança, chamando-o de cosmopolitismo infantil.

Portanto, ao longo da história a infância tem sido administrada, simbolicamente, de modo a serem controladas através de procedimentos refinados que induz comportamentos convergentes das crianças em todo o mundo, instaurando uma normalização da infância ou "infância global" (Sarmento, 2004).

Todavia, através também da globalização, movimentos cosmopolita e de proteção e direitos das crianças vem surgindo e crescendo assentando "uma ideia renovada de cidadania da infância, isto é, de uma efectiva afirmação do protagonismo, da autonomia e da capacidade participativa das crianças na sociedade" (Sarmento, 2004, p.17). Corroborando com essa concepção de infância, esta pesquisa procurou dar voz as crianças migrantes a fim de perceber como elas vivem e sentem seu processo de integração nas escolas de Ensino Básico em Portugal.

CAPÍTULO II- METODOLOGIA

Após realizado a abordagem teórico, que sustenta este estudo, no qual foram elucidados a compreensão dos conceitos teóricos aqui trabalhados, este capítulo tem como objetivo apresentar a problemática na qual foi investigada. Para isso, apresento os objetivos deste estudo bem como os sujeitos investigados, as principais inquietações que se transformaram em objetivos a serem estudados, a metodologia utilizada para a recolha de dados e os procedimentos realizados para categorizar e posteriormente serem analisadas, conforme o referencial teórico aqui adotado.

2.1. Inquietações iniciais

O trabalho realizado surgiu a partir do meu percurso acadêmico como estrangeiro, a viver e frequentar o ensino em Portugal (como aluna Erasmus 2014/2015). Ao longo da experiência como Erasmus, na licenciatura, senti dificuldades na integração com os colegas portugueses. Algumas dessas diferenças sentidas estavam na percepção da língua, devido às variantes do português que dificultavam a minha compreensão sobre um assunto; todavia, a língua não foi o único fator a dificultar na integração com os demais colegas, mas foi o mais marcante. Além disso, por eu ter iniciado os estudos no 2º Semestre do ano 2014/2015, os grupos de trabalhos acadêmicos já estavam formados, e acredito que por isto havia dificuldades para formar grupos com os demais colegas portugueses, o que trouxe uma maior aproximação com outros colegas não portugueses, proporcionando a criação de grupos de trabalhos acadêmicos somente com estrangeiros.

Ao retornar a Portugal para iniciar o mestrado no ano de 2016/2017, essas dificuldades em interagir e formar grupos com colegas portugueses não ocorreram. Portanto, tendo em vista esta minha vivência, surgiu o sentimento de compreender como as crianças migrantes também sentem a sua integração nas escolas básicas em Portugal. Uma vez que, por serem crianças, ainda estão no processo de construção da capacidade de resoluções de conflitos, principalmente estes conflitos culturais, que muitas vezes podem ser fatores que as excluem entre seus pares.

2.2. Delimitação dos sujeitos pesquisados

Para compreensão, interpretação e análise do processo de integração escolar das crianças migrantes em Portugal, a socialização e a integração dessas crianças constitui o objetivo a ser estudado. Tendo em vista este objetivo, este estudo focalizou-se nas experiências sentidas e vividas pelas crianças migrantes, com idade entre 6 a 12 anos, sempre com um olhar multicultural em seus relatos.

A delimitação da idade entre 6 a 12 anos foi estipulada por se tratar de crianças que estão no início da Educação Básica, e estão em processo do desenvolvido da compreensão emocional. De acordo com os estudos do Desenvolvimento da Compreensão Emocional é por volta dos 6 ou 7 anos que "as crianças começam a desenvolver uma compreensão das emoções no contexto moral e a desenvolver juízos morais" (Franco e Santos, 2015, p. 345) e já aos 12 anos esses processos de compreensão das emoções já estão consolidados e "são capazes de compreender e descrever sentimentos opostos face a um mesmo alvo" (Franco e Santos, 2015, p. 345)

2.3. Objetivo geral:

O Objetivo geral desta investigação foi analisar as diferenças culturais sentidas e vividas pelas crianças migrantes na escola pública em Portugal para poder compreender o processo de integração escolar das mesmas.

2.4. Objetivos específicos:

Decorrente do objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as diferenças culturais sentidas pelas crianças migrantes entre seu país de origem e Portugal.
- Descrever as principais diferenças no ensino/escola apontadas pelas crianças entre seu país de origem e Portugal.
- Identificar os principais conflitos culturais vividos pelas crianças migrantes nas escolas que frequentam.
- Compreender como é/foi feito a integração das crianças migrantes nas escolas em Portugal.
- Analisar o processo de integração das crianças migrantes nas escolas.

A partir desses objetivos, os eixos estruturantes do guião de entrevista realizado com as crianças foram formulados. O guião da entrevista encontra-se no Anexo I.

2.5. Questões de pesquisa

Os objetivos definidos foram a base para este estudo e também o ponto inicial para a formulação das questões de partida da pesquisa:

- Quais as estratégias usadas pelas crianças para se adaptar em Portugal?
- Quais a principais diferenças sentidas e vividas pelas crianças na escola em Portugal?
- Que fatores contribuem para a socialização e integração das crianças migrantes na escola e na comunidade escolar?

2.6. Técnicas, instrumentos, análise e tratamentos de dados

Esta investigação foi realizada numa abordagem qualitativa. Esse tipo de abordagem tem como preceito os dados recolhidos através de:

- Observação não participante/indireta
- Entrevista semiestruturada (com as crianças)

Corroborando com Quivy e Campenhoudt (1998), na observação indireta "o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada" (p. 164). Ao responder as questões o sujeito intervém diretamente na produção das informações, tendo assim dois intermediários na informação procurada e na informação obtida, que são: "o sujeito, a quem o investigador pede que responda, e o instrumento, constituído pelas perguntas a pôr" (p. 164). Na observação indireta, o instrumento de observação pode ser um questionário ou um guião de entrevista. Neste estudo o instrumento utilizado foi a entrevista. Desse modo, o processo de observação deste estudo foi indireto uma vez que as informações analisadas foram fornecidas pelas crianças, através da entrevista semiestruturada ou semidireta.

A entrevista semiestruturada permite ao pesquisador "certa organização dos questionamentos, ao mesmo tempo em que pode ser ampliada" (Vitaliano,2007, p.34). Nesse tipo de entrevista "não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e o que, no fundo, é a verdadeira razão da entrevista" (Ludke & André, 1986, p. 33). Além disso, a entrevista semiestruturada proporciona aos entrevistados "a oportunidade para desenvolver as suas respostas fora de um formato estruturado" (Burgess, 2001, p.112).

2.7. Construção e aplicação da Entrevista Semiestruturada

Construção:

Com o objetivo de selecionar o tipo de questão que melhor se adequaria aos objetivos da investigação e ao vocabulário dos entrevistados, foi elaborado uma primeira versão da entrevista que, após algumas reformulações, resultou na versão final, a qual foi aplicada com as crianças.

Aplicação:

A entrevista foi aplicada com crianças brasileiras com idade entre 6 a 12 anos que estudam em escolas pública em Braga. O contato com as crianças deu-se a partir das redes sociais, onde foi feito uma publicação em grupos de estrangeiros em Portugal solicitando a participação das crianças para o estudo. Os pais dessas crianças ofereceram-se para participar. A partir do grupo inicial de crianças, foi se utilizando a metodologia "bola de neve" que consistiu em os pais das crianças que já havia participado da entrevista passem o contato de outros pais de crianças não portuguesas para participarem da investigação. Ao todo foram realizadas entrevistas com onze crianças brasileiras.

Tratamento de dados:

Os dados recolhidos foram tratados a partir de uma abordagem qualitativa. Nessa abordagem qualitativa foi utilizado a análise de conteúdo para a interpretação das informações.

A Análise de conteúdo é um método muito utilizado na análise de dados qualitativos. É compreendido "como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou sentidos de um documento" (Campos, 2004, p.611).

Antes de se efetuar a leitura dos dados foi necessária realização da transcrição das entrevistas e posteriormente categorizadas.

As entrevistas realizadas com as crianças foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. A transcrição foi realizada pela própria investigadora e transcrita as falas das crianças de maneira literal.

Após a transcrição das entrevistas, as respostas das crianças foram agrupadas, listadas e selecionadas, levando em consideração os elementos que podiam contribuir com os objetivos

desta pesquisa. Para o agrupamento de dados, houve especial atenção aos elementos que assemelhavam e divergiam entre as falas das crianças em uma determinada pergunta.

2.8. Dificuldades da pesquisa

Inicialmente este estudo visava, a partir de uma metodologia qualitativa, entrevistar crianças migrantes em um contexto escolar. Para isso, foi estabelecido o contato pessoal com a diretora de uma escola pública do 1° ciclo em Braga que confirmou a presença de crianças estrangeiras. A autorização foi concedida pela diretora com a ressalva que: era necessário a autorização da entrada pela direção do Agrupamento Escolar da qual a Escola Básica correspondente ao 1° ciclo pertencia.

O contato com a direção do Agrupamento Escolar foi realizado pessoalmente no qual o diretor não estava presente, mas foi dado o e-mail para que se encaminhasse toda a documentação para a autorização da presença da pesquisadora na escola. Foi encaminhado uma carta de apresentação da pesquisa através de e-mail para a direção do Agrupamento Escolar, juntamente com documentos que identificava a pesquisa, o orientador e a universidade na qual esta pesquisa faz parte. Passados algumas semanas sem resposta ao e-mail, foi realizado um novo contato com o Agrupamento Escolar onde se obteve a resposta negativa ao pedido. Ao questionar o motivo desta negativa informaram a necessidade da autorização da Direção Geral de Educação (DGE).

Na tentativa seguinte, para obter a autorização para se iniciar a coleta de dados na Escola Básica de 1°Ciclo, foi submetido à DGE o pedido de autorização. Entretanto, a resposta ao pedido foi negada, devido a necessidade de se obter a autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados, conforme a seguir:

a) Não pode ser autorizada a realização de qualquer estudo em meio escolar sem análise dos documentos solicitados por parte da DGE. Assim, de acordo com os procedimentos e requisitos a cumprir nos pedidos de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar, dada a recolha e tratamento de dados pessoais sensíveis e de vida privada através dos instrumentos a utilizar, de acordo com o disposto na Lei n° 67/98, alterada pela Lei n° 103/2015, exige-se a garantia de anonimato dos visados (não identificar ou tornar identificável), a confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Nesta conformidade, deve ser contatada a competente Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPD) para que lhe seja pedida a devida autorização para o efeito, ficando registados todos os procedimentos a seguir.
b) O documento supracitado deve ser anexado em próxima submissão.

Diante da escassez do tempo, uma vez que essas submissões demandam tempo, e visto que o semestre estava a correr sem que se houvesse qualquer sucesso para iniciar a recolha de dados da pesquisa, foi necessário encontrar um novo percurso investigativo, deixando de ter contato com as crianças através da escola e indo em busca dessas crianças por outros meios mais informais.

Através de redes sociais como *Facebook* e *WhatsApp*, foi realizado o contato com grupos de estrangeiros a viverem em Braga, foram publicados anúncios a explicar sobre a pesquisa e a solicitar a participação voluntária das crianças. Além disso, foram contactados associações que trabalham com estrangeiros, explicando a pesquisa e solicitando a colaboração. Entre os grupos de estrangeiros nas redes sociais, somente nos grupos de brasileiros foram obtidas respostas positivas.

Inicialmente não foi estabelecido um número de participantes e de nacionalidades para a pesquisa. Por isso, a partir de o momento em que os pais autorizavam as crianças a participarem no estudo, as entrevistas eram realizadas. Entretanto, ao longo do tempo as entrevistas estavam a ser realizadas somente com crianças brasileiras, não havendo resposta por parte de pais com diferentes nacionalidades nem das associações previamente contatadas.

Como o tempo da pesquisa já estava a se estender e para a análise de entrevistas qualitativas é necessário um tempo maior para serem interpretadas; finalizou-se a coleta de dados com as onze crianças brasileiras.

Como já informado anteriormente, este estudo não era voltado especificamente para a integração das crianças brasileiras nas escolas da Educação Básica; entretanto, devido as dificuldades e disponibilidade de se encontrar crianças de outras nacionalidades não portuguesas, os dados foram coletados apenas com crianças brasileiras.

2.9. Questões éticas da pesquisa

Para a realização deste estudo, os responsáveis pelas crianças entrevistadas receberam o documento de Consentimento Informado no qual é apresentado uma breve descrição do estudo no qual a criança está a participar de forma anónima e espontânea, e os dados só serão utilizados para fins acadêmicos. Esse documento encontra-se em anexo.

Ademais, o anonimato de todos das crianças participantes foi respeitado. Para isso, foi utilizado a sigla P, que significa participante, seguida de um número atribuído aleatoriamente para se referir a criança especifica no corpo do texto.

Além da autorização dos responsáveis, foi pedido a autorização de forma verbal da própria criança para a participação no estudo. Uma vez que este estudo compreende que as crianças são sujeitas ativas e protagonistas das suas vidas, elas devem está disposta e ciente do que se trata o estudo no qual estão a participar. Todas as crianças aceitaram em colaborar com o estudo e participar das entrevistas. Os locais das entrevistas ocorreram na própria casa da criança entrevistada e em praças públicas, acompanhado pelos pais.

CAPÍTULO III- APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após apresentação do estudo empírico no capítulo anterior, no qual apresento os objetivos desta pesquisa e como foram realizados a coleta e análise dos dados, neste capítulo exponho as análises realizadas a partir dos dados das entrevistas. Este capítulo descritivo analítico está dividido em cinco tópicos. No primeiro tópico é feito uma caracterização do perfil social e econômico dos entrevistados. No segundo tópico apresento as diferenças sentidas pelas crianças na escola em Portugal. No terceiro tópico mostro alguns comportamentos das escolas que contribuíram para a integração escolar dos participantes. No quarto tópico discorro sobre os conflitos discriminatório vivido por alguns participantes do estudo, bem como as estratégias para solucionar esses conflitos. Por fim, no último tópico apresento as perspectivas das crianças em permanecerem ou não em Portugal.

Para melhor compreensão dos tópicos a seguir cabe salientar que:

- Para manter o sigilo e a confidencialidade dos participantes, todos foram nomeados com a letra P, que significa participante e um respectivo número que foi dado aleatoriamente.

3.1. Caracterização da população inquirida

As análises deste estudo foram realizadas a partir das entrevistas com onze crianças brasileiras com idade entre 6 a 12 anos que estão a frequentar entre 1° e 2° Ciclo do Ensino Básico em escolas públicas na cidade de Braga, Portugal.

Na Tabela 1 são descritos os perfis das crianças entrevistadas e distribuídos por categorias-naturalidade, idade, sexo e ano de entrada em Portugal.

Tabela 1. - Perfil dos Participantes

	Naturalidade	Idade	Sexo	Entrada em Portugal
P1	Brasil	8	Feminino	Dez.2017
P2	Brasil	12	Feminino	Mar.2018
P3	Brasil	8	Feminino	Ago.2018
P4	Brasil	12	Masculino	Ago.2018
P5	Brasil	10	Feminino	Out.2017
P6	Brasil	8	Feminino	Abr.2018

P7	Brasil	6	Masculino	Mar.2018
P8	Brasil	9	Feminino	Abr.2018
P9	Brasil	7	Feminino	Abr.2018
P10	Brasil	8	Masculino	Abr.2018
P11	Brasil	10	Feminino	Mai.2018

Até o momento da entrevista, somente duas crianças haviam completado um ano vivendo em Portugal, que são os participantes P1 e P5, as demais crianças, como é possível ver na Tabela 1, ainda não haviam completado um ano em Portugal.

Foi possível ter amostras/participantes dentro de todos os anos do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico. Na Tabela 2 é apresentado a distribuição das crianças conforme o ano de ensino que estão a cursar.

Tabela 2 - Ano de ensino de cada participante

	Ensino Básico					
	1° Ciclo				2°Ciclo	
	1º ano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano	6ºano
P1			X			
P2						X
P3			X			
P4						X
P5					X	
P6			X			
P7	X					
P8				X		
P9		X				
P10			X			
P11				X		
Nº de alunos por Ano	1	1	4	2	1	2

Relacionando o ano de entrada em Portugal com o ano do ciclo escolar que as crianças iniciaram no Sistema de Ensino português, é possível perceber que somente três participantes avançaram de ano. P1

e P5 chegaram em Portugal em 2017, e conforme a normativa para o ingresso, foram classificadas no 2° e 4° anos, respectivamente, assim podendo concluir um ano e iniciar outro. Já o Participante P7, devido à idade de 6 anos, entrou no Jardim de infância e no ano seguinte iniciou o Ensino Primário, correspondente a sua idade.

O ano que a criança vai frequentar depende da data de entrada na escola e da equivalência que é feita. Para conseguir a equivalência, o responsável precisa levar o Histórico Escolar da criança até o agrupamento escolar mais próximo de sua residência. O diretor do agrupamento escolar é quem atesta o ano que a criança frequentará em Portugal.

Toda a criança tem o direito à educação, independentemente do estatuto legal dos pais. Esse direito vai de encontro com a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, ratificada por Portugal em 1990.

Os pais de todos os participantes deste estudo estão em situação regular em Portugal e possuíam/possuem uma situação financeira estável no Brasil. As famílias imigraram em busca de estudos, investimentos e segurança, que foi relatado por uma das mães em uma conversa informal. Cabe ressaltar que somente P1 não vive com um dos progenitores, uma vez que até a data da entrevista seu pai aguardava resposta ao pedido de autorização/visto de residência em Portugal, como relata a participante P1: "*ele ficou lá, a gente não sabe ainda quando ele vai vir, só que ele vai vir!* "

A Tabela 3 expõe o perfil dos pais dos participantes sobre os motivos da imigração para Portugal, sendo eles: pais estudantes que trouxeram a família, pessoas que vieram com um visto de trabalho e posteriormente trouxeram a família, aposentados que escolheram viver em Portugal (existem acordos entre os dois países que permitem aos aposentados do Brasil viverem em Portugal e vice-versa); investidores que resolveram montar um negócio em Portugal; brasileiros com dupla cidadania e brasileiros que já viveram em Portugal regressando agora ao país.

Tabela 3 - Perfil dos pais dos participantes: motivos para a imigração

	Estudantes	Trab. Qualificado com visto	Aposentado	Investidor	Dupla cidadania	Brasileiro a regressar a Portugal
P1						X
P2			X			
P3	X					
P4	X					
P5	X					
P6				X		
P7						X
P8		X				
P9		X				
P10	X					
P11				X	X	

Quando questionados sobre a profissão dos pais, algumas crianças relataram que estes exercem profissões diferentes das que desempenhavam no Brasil, ou seja, alguns pais não estão atuando na área em que possuem formação, como é o exemplo dado por P5, cujo os pais estão cursando mestrado e além disso, o pai possui um emprego em uma bomba de combustível: "*a minha mãe e meu pai são professores de história, agora meu pai está trabalhando em um posto".* O mesmo ocorre com os pais de outros participantes, como a mãe de P1 que trabalha em um ginásio, o pai de P10 que trabalha em obras e os pais de P7 que trabalham em fábricas.

3.2. A nova escola: recepção dos alunos, diferenças e semelhanças.

Em Portugal, o sistema educativo é enquadrado legalmente pela Lei 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). A escolaridade é dividida em duas etapas: o Ensino Básico e o Ensino Secundário. O Ensino Básico corresponde a três ciclos sequenciais, tendo o 1.º ciclo (1.º CEB) a duração de quatro anos letivos; o 2.º ciclo (2.º CEB) dois anos letivos e o 3.º ciclo (3.º CEB) três anos letivos.

No Brasil, o sistema educacional, seja ele privado ou público, é regulamentado pela Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional). A Educação Básica é composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O Ensino Fundamental corresponde ao Ensino Básico em Portugal. Todos os participantes relataram terem estudados em escolas particulares no Brasil e estavam a frequentar o Ensino Fundamental, com exceção do participante P7 que devido à idade estava na Educação Infantil.

Em Portugal, todos os participantes estão a estudar em escolas públicas e isso é um dos aspectos que as crianças (e também os pais) apontaram ser diferente entre os países. No Brasil, os pais relataram que as acrianças estudavam em escolas particulares pois acreditam que as escolas públicas brasileiras não oferecem qualidade no ensino, comparando com as escolas privadas. Em contrapartida, os pais relatam que em Portugal o ensino ofertado nas escolas públicas é de qualidade, chegando a ser superior ao ofertado nas escolas particulares no Brasil. Esses relatos foram obtidos através de conversas informais com os pais dos participantes, que ao serem questionados sobre as principais diferenças entre as escolas no Brasil e em Portugal, as crianças apontaram aquilo que seus pais disseram sobre o ensino:

> *"Sim, aqui é mais avançada a escola*. " (Trecho da Entrevista P2)
> *"A matéria do quarto ano é difícil para mim, porque aqui... o nosso ensino no Brasil é um pouquinho mais ... meio ruinzinho, mais ou menos, sabe? Aqui eles aprendem frações no segundo ano, tipo... não sei muita coisa"* (Trecho da Entrevista P8).
> *"Matéria é mais difícil, claro. Eu conhecia mais gente no Brasil, era mais fácil eu interagir com as pessoas. Eu falava a mesma língua. "* (Trecho Entrevista P9)
> *"A escola daqui é mais avançada. O sotaque que eu já falei, e o mesmo sotaque fica no papel. "* (Trecho entrevista P10)

Além do ensino ser apontado como mais "avançado" ou "difícil" o tempo em que as crianças passam na escola é maior do que o que elas passavam no Brasil. Os participantes passavam entre quatro a cinco horas nelas, enquanto que em Portugal, as escolas do 1º Ciclo funcionam em período integral.

A escola pública é um espaço complexo, mas insubstituível, pois nela as crianças tem acesso "às múltiplas linguagens que ajudam a configurar o sentido do mundo, isto é, a estruturar projectos de vida de inserção social plena" (Sarmento, 2014, p. 16). Todavia, passar muito tempo nela é algo que os participantes questionaram e alegam quererem diminuir esse tempo, como mostra P8:

> *Aqui eu fico das 9h até às 17h 30min, é muito tempo! A minha mãe ainda diz assim que tem as AEC's que você paga e é depois do horário da escola, se eu tivesse que ficar lá mais duas horas, até as 19h, eu ia morrer.* (Trecho entrevista P8).

Portugal e Brasil possuem uma cultura bem próxima devido as questões históricas da colonização e com a globalização, as distancias culturais tem diminuído ainda mais. Todavia, alguns costumes alimentares dos portugueses, como comerem sopa antes do das refeições é um habito diferentes para os participantes.

Como as escolas do 1º ciclo são em período integral, o almoço é fornecido na escola, e alguns alimentos e pratos do cardápio não faziam parte da alimentação das crianças ou elas não tinham hábito de comerem, como a sopa e o peixe. Mesmo não sendo costume comer certos pratos, as crianças são orientadas a comeram tudo, como alega a participante P6:

> *-Lá no Brasil é mais moderno, na minha escola tinha lanchonetes, você escolhe peixe ou filé ou você escolhia o almoço. Aqui você não pode deixar uma comida, até se você não gostar. Eu odeio peixe. Lá no Brasil eu estudava de tarde e eu almoçava em casa, aqui não tem isso, é o dia inteiro* (Trecho Entrevista P6).

Essa diferença ente os alimentos oferecidos nas escolas portuguesas e brasileiras foi uma das principais dificuldades na adaptação na escola da P8. Uma vez que, no Brasil, as crianças apenas lancham nas escolas, já que o horário não era integral, por isso, elas podiam levar seu próprio lanche e as refeições, como o almoço, eram feitas em casa. Como os pais da P8 trabalham, eles não podiam buscar e criança no horário do almoço para que ela fizesse a refeição em casa, em busca de resolver esse conflito, os pais da P8 obtiveram uma autorização para que a criança levasse o próprio almoço e isso contribuiu para a melhor adaptação da participante na escola, já que ela ficava sem almoço. Essa autorização foi obtida por meio da alegação da criança possuir uma dieta especial, como diz a P8:

> *Eu não almoço na escola, eu levo minha comida, eu tenho uma dieta especial. Eu não gosto muito da comida de lá e tenho uma dieta especial por isso posso levar minha comida. Eu não como peixe e lá quando é peixe eu não como e para deixar meus pais livres eu levo minha comida e eu como coisas mais saudáveis.* (Trecho Entrevista P8)

Outra diferença apontada pelas crianças e que lhes agrada é o número de disciplinas lecionadas em cada ciclo do Ensino Básico, como relata P3:

> *O horário, aqui tem menos matéria do que lá. Aqui é só Português, Matemática e Estudos do Meio que para mim parece Ciências.*

No artigo 8, alínea 1 da lei de Bases do Sistema Educativo, a organização do Ensino Básico dá-se por:

> 1 - O ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos, organizados nos seguintes termos:

a) No 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;
b) No 2.º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área;
c) No 3.º ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

No Brasil, essa organização dá-se por interdisciplinares a partir do 1º ano do Ensino Fundamental (que equivale em Portugal 1° ano do 1º ciclo) os números de disciplinas são maiores, como relataram os participantes que tinham Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, entre outras.
A estrutura física da escola foi também apontada pelas crianças, principalmente entre os participantes mais novos, como algo diferente entre os países. O tamanho da escola, o pátio, o recreio/intervalos e os brinquedos são uma das diferenças relatadas, como aponta a P9:

> *"Tinha lá no Brasil uma casa na árvore, tinha ... (intervenção da mãe: ela estudava em uma escola construtivista) tinha um escorrega bem grande, tinha um balanço de pneu, tinha uns cavalinhos de madeira que iam para frente e para trás, tinha uma corda que você tinha que segurar para passar para o outro lado. A escola era maior".* (Trecho entrevista P9)

Essas diferenças no ensino, no horário, na organização da escola e na estrutura física, não foram impedimentos para que as crianças gostem da escola, já que quase todas afirmam gostarem, só alterariam os alimentos ofertados no almoço. Dos dados recolhidos somente P2 e P6 alegam não gostarem da escola, e isso é devido a adaptação com a língua e com os colegas. Como veremos no tópico a seguir.

3.3. O papel da escola na integração das crianças entre pares

Ao iniciarem o ensino em Portugal, alguns dos participantes mais novos relataram terem tido uma recepção individual por parte dos professores ou de outra criança que lhe mostraram a escola. As crianças que tiverem essa recepção tiveram maiores sucesso na interação com outras crianças do que aquelas que não tiveram, como por exemplo:

> *"A professora conversou comigo, pediu meus livros e me apresentou para a classe. Eu senti meia nervosa, toda a gente já conhecia a professora, estava meio que de férias para o natal e aí todos já conheciam a professora. A professora colocou eu do lado de uma menina* [esta menina é brasileira] *e aí a menina virou minha melhor e primeira amiga da sala. "* (Trecho entrevista P1)

> *"Eu não me lembro direito, mas eu me lembro que se tivesse conversado comigo tinham me mostrado o refeitório antes. Então não teve não. Na verdade, quando eu cheguei na escola na hora do recreio eu tentava fazer amigos, mas quando eu chegava perto de alguém ele saia aí eu ficava sentada na cadeira esperando acabar o recreio, mas agora eu já tenho amigas. "* (Trecho entrevista P6)
>
> *"Sim, eles chamaram duas pessoas diferentes, um menino e uma menina, para me apresentar a escola aí eles me mostraram a escola inteira, menos a parte de trás que foi minha professora, mostraram minha turma, a turma deles".* (Trecho entrevista P8)
>
> *"A professora conversou comigo e na hora do recreio ela chamou uma menina que também é brasileira para me apresentar a turma. "* (Trecho entrevista P11)

Analisando as falas dos participantes acima é possível perceber que inicialmente P6 por não ter sido apresentada aos colegas e a escola acabou tendo dificuldades para interagir com as outras crianças, já as P8 e P11, não sentiram essa dificuldade.

Em comparação aos participantes que não tiveram uma recepção, este comportamento na escola é analisado no estudo como algo que contribuiu para uma melhor interação dos participantes. Outra característica nos relatos e que pode ser uma estratégia adotada pelos professores é facilitar a aproximação das crianças de mesma nacionalidade, como ocorreu com P11, como vimos no trecho acima e com a P1, que foi orientada a fazer dupla com uma outra criança que também é brasileira.

Como apresentado nos capítulos anteriores, a comunidade brasileira é a maior comunidade residente em Portugal e esse dado é refletido também nas escolas, em que grande parte dos participantes alegaram haver muitos outros alunos brasileiros em suas turmas, o que facilitou a interação entre as crianças. Esse dado nos aponta duas questões: a primeira vai de encontro com o aumento de imigrantes brasileiros e a segunda é a prática das escolas em formarem turmas mais homogêneas e alocarem crianças estrangeiras em uma mesma turma. É ilustrativo destes dados a fala de P5 que ao ser questionado sobre a reação das crianças ao terem um colega brasileiro, afirma que a maioria dos alunos da sua classe são brasileiros. O mesmo ocorre no relato de P1 que também diz: "que *não falaram nada, porque na minha sala tem várias brasileiras*. "

A mãe de P5 explica que na escola onde estuda o filho foram criadas turmas só com alunos estrangeiros e de etnia cigana como na sala de seu filho. No entanto, segundo P5, isso não interfere na sua relação com os colegas de classe, P5 mantem contato com os portugueses que são de etnia cigana e com os estrangeiros, que em sua maioria são brasileiros.

Alguns participantes relataram que a interação com as crianças portuguesas inicialmente ocorreu com menos frequência devido às dificuldades na compreensão linguística. Alguns alegaram não compreender

ou estranhar algumas palavras que as crianças diziam e isso se estendeu com os professores e pessoas portuguesas também, como vemos na fala de P10: "*A linguagem. Eu percebia tudo porque o meu pai ia me contando, giro é bonito e fixe é legal, mas é uma maneira estranha, tipo isso é uma maneira estranha, mas tem coisas que realmente fazem sentido".*

Enquanto P10 estranhou a fala e as palavras, já a P6 mostrou dificuldades de compreensão da língua, principalmente com o primeiro professor, como podemos ver no diálogo abaixo:

> *"-Tu percebias o que o professor falava?*
> *- Não, eu só entendia bláblábla*
> *-Mas agora, consegues perceber a professora P6?*
> *-Mais ou menos, mas ela já explica umas duas a três vezes. "* (Trecho entrevista P6)

O Ministério da Educação lançou em 2005 o Programa para integração dos alunos que não têm o português como língua materna. Neste programa podemos perceber que há um incentivo do governo para a integração das crianças estrangeiras na escola, uma vez que nesse documento a escola é vista como:

> A escola é o espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados. O seu sucesso escolar, intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa, é o factor essencial desta integração. Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola. (Ministério da Educação, 2005, p. 3)

Esse programa apresenta orientações para os alunos cuja língua materna não seja o português e estão a frequentar o ensino em Portugal. Mas, também são abrangidos "os filhos de pais de origem africana, brasileira, timorense ou outros nascidos em Portugal, sempre que se verifique que a sua competência linguística não lhes permita uma integração total no currículo regular. " (Ministério da Educação, 2005, p. 5)

Grande parte dos participantes entrevistados alegaram que atualmente se habituaram à língua, que por mais que portugueses e brasileiros tenham como língua materna o português, esta possui variantes, que inicialmente foram um obstáculo para a compreensão e interação com as crianças portuguesas, mas que hoje esse obstáculo está sanado.

Entretanto, percebe-se que alguns participantes têm uma maior facilidade em interagir e reconhecer como amigo as crianças da sua mesma nacionalidade e um fator facilitador para isso é a língua.

3.4. Conflitos culturais: discriminação

Superado o obstáculo da língua, alguns participantes alegam terem sofrido alguns conflitos com colegas de turma que teciam comentários sobre sua nacionalidade. Seis dos participantes afirmam nunca terem ouvido comentários sobre a sua nacionalidade ou sobre o Brasil, não obstante, outros cinco participantes relataram terem sido vítimas de comentários discriminatórios, como podemos ver nos relatos abaixo:

> *- Uma menina lá na minha escola, um dia a gente estava conversando, eu e minhas amigas e aí ela foi e falou: brasileirinhas. Daí a gente foi e ficou meio que triste, daí a gente foi brincar e esqueceu isso. [...] é que tipo, ela estava a chamar a atenção da gente, ela estava tipo: "vocês nunca mais podem entrar lá dentro porque isso é falta de educação, tá brasileirinhas?!" Mas eu estou nem aí para ela.* (Trecho entrevista P1)
> *- Que falam sobre as coisas ruim que tem no Brasil, por causa que eu acho que onde eu morava eu nunca vi aquilo que eles dizem e geralmente eles têm umas coisas, umas ideias do Brasil que é ruim que tem um monte de roubo, que lá não tem coisas boas, que as pessoas que veem para cá são pessoas que não tem uma boa estabilidade de vida lá. Mas eu acho que é mentira, quando eu falo, eu falo a verdade*. (Trecho entrevista P5)
> *- Eu não gosto quando eles falam que meu país não presta, uma vez eles já falaram isso.* (Trecho entrevista P6)
> *- Que o Brasil não presta para nada.* (Trecho entrevista P9)

Nos relatos acima podemos perceber que os participantes se sentem muito incomodados pela maneira como são caracterizados. É possível notar que há uma carga negativa na maneira quando são chamados de brasileirinhas, percebe-se que o adjetivo pátrio colocado no diminutivo é usado para inferiorizar o participante, mostrando-o que existe uma categoria entre ser brasileiro e ser brasileirinho. Isso é compreendido conforme o contexto e o modo como o interlocutor transmite a mensagem.

De acordo Correia e Neves (2010) a representação do Brasil e dos brasileiros são fortemente marcadas pelas mensagens estereotipadas que a mídia transmite e fortalece. E isso faz com que, "os seres humanos têm tendência a sobrevalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros" (Delors, 1996, p. 83).

Essa valorização e desvalorização pode ser percebida na fala de P8, que relata que tem muitas crianças que gostam do Brasil e estão sempre a perguntar coisas sobre o país, mas que tem duas crianças que já lhe disseram coisas ofensivas, como:

> *Eles gostam bastante dos brasileiros da minha escola, alguns sim alguns não. [...]eles falaram que o Brasil era uma porcaria que Portugal e a Europa era muito melhor, umas coisas assim, falando coisas ruins do Brasil. Mas isso foi só dois meninos que falaram assim para mim*. [...]*de*

mim não, eles sabem que se falassem de mim eu ia falar para professora e se falasse do Brasil eu não iria falar para a professora. (Trecho entrevista P8)

Entretanto, diferente de P8, P6 relata que além de ter sofrido agressões verbais, também sofreu agressões físicas por parte de alguns colegas:

-Lá na minha escola, quando eu estava naquele ano, tinha um menino lá que era do quarto ano, e eu estava no terceiro, ele me empurrou e me chutou aqui (na coxa) só porque eu era brasileira.
-Mas ele te falou alguma coisa?
-Me deu o dedo do meio, ele falou que estava me batendo por eu ser brasileira.
- E outras pessoas?
-O Denis falou que odeia brasileiro e eu disse que odeio portugueses e deu certo.
-Quando aquele menino te bateu tu falaste com alguma professora, chamou alguém?
-Não. Eu mesmo resolvi.
-Resolveste como?
-Eu disse: que porcaria era o país dele que se ele fala do meu eu posso falar do dele.
- E não chamaste ninguém?
-Eles não fazem nada, da última vez que eu chamei um professor ele disse que se resolvem. (Trecho entrevista P6).

A escola é uma instituição que tem um papel fundamental na formação dos sujeitos. Entretanto, como aponta Sarmento (2001), "no presente, a escola tende a ser cada vez mais apenas mais uma instituição de acolhimento das crianças, perdendo a centralidade que usufruiu durante séculos na construção da identidade da infância" (p. 18). Nos dois exemplos citados acima, é possível perceber que além dos processos discriminatórios ocorrido com P6 e P8, podemos perceber que há uma negligência por parte da escola em resolver conflitos entre as crianças. Os dois conflitos relatados pelos participantes demonstram não serem de interação comum, mas um conflito em que está explícito uma questão de discriminação e apresentam a necessidade da escola intervir e solucioná-los com base em uma educação multicultural e intercultural. Todavia, com a crise educacional, as escolas apresentam modelos estáticos de socialização e isso traz consequências pouco favorável para a integração das diferenças entre os alunos, gerando "possibilidades anómicas que se tematizam em torno de tópicos como a "indisciplina" ou mesmo "a violência nas escolas". (Sarmento, 2001, p.19).

3.5. Perspectiva para o futuro: permanência ou migração.

Ao questionar os participantes sobre se estão gostando de viver em Portugal, nove alegaram que sim. Entretanto, sobre sua perspectiva de futuro, apenas dois querem permanecer em Portugal. Podemos inferir que muitos dos participantes ainda não se sentem adaptados e preferem voltar para o país de origem, como é o exemplo de P3, P5 e P6:

> *-Eu queria voltar para o Brasil, e estudar lá faculdade trabalhar lá no Brasil. Eu prefiro ficar lá.* (Trecho entrevista P3)

> *-Eu quero voltar para o Brasil, porque sinceramente eu gosto muito de lá e quero voltar para o Brasil, eu quero estudar mais aqui e depois ir para o Brasil.* (Trecho entrevista P5)

> *-Meu pai disse que quando eu tivesse 18 anos eu moraria onde eu quiser. Então quando eu tiver 18 anos eu vou morar no Brasil, minha avó está lá me esperando. Eu vou para o Brasil*. (Trecho entrevista P6)

Há também participantes que têm dúvidas, como P4 que não sabe se quer ser biólogo em Portugal ou no Brasil, ou P8 e P10

> *-Eu tenho três; eu queria ser atriz da Broadway, ser médica que é o sonho da minha avó que ela queria muito, e ser cientista. Para ser atriz da Broadway eu teria que ir para os Estados Unidos, para ser médica eu poderia ficar aqui e cientista também. [...] eu penso que se a situação daqui piorar ou se alguma coisa acontecer e minha mãe decidir ir para o Brasil logo aí eu iria*. (Trecho entrevista P8)

> *-Eu gostaria de voltar para o Brasil e ficar aqui ao mesmo tempo ou levar algum trabalho do Brasil para cá ou levar algum trabalho de Portugal para lá e também eu gostaria de ser médico quinem meu avô ou gostaria de ser cientista e minha mãe enfermeira, enfermeira não, fisioterapeuta.* (Trecho entrevista P10)

P2, P9 e P11, nas perspectivas futuras, não se veem morando nem em Portugal e nem no Brasil, mas em outros países como Estados Unidos, Canadá e França.

Os participantes deste estudo vieram de diversas regiões do Brasil, como norte, nordeste, sul e sudeste. Cada região do Brasil possui características próprias que são a base da cultura de cada região. Todavia, um dos efeitos da globalização sobre a infância está na "formação dos padrões de comportamento e estilos de vida e nas culturas da infância" (Samento, 2001, p.16). Através de um mercado global, onde as tecnologias e os medias tem agindo fortemente, podemos perceber que os participantes apresentam

padrões em suas respostas ao dizerem sobre o que querem fazer no futuro. Muitos pretendem viver em outros países, principalmente nos Estados Unidos, influenciados pela Walt Disney World.

Além disso, cabe ressaltar que todos os participantes têm perspectivas de profissões que querem exercer que exigem qualificação e estudos, como ser médicos, biólogo, atriz, veterinários, entre outros.

Capitulo IV: Considerações Finais

Nesta investigação, procuramos perceber como as crianças migrantes vivem e sentem seu processo de integração nas escolas do Ensino Básico em Portugal. Para isso, foi elaborado e realizado uma entrevista semiestruturada com onze crianças de nacionalidade brasileira. As entrevistas foram agrupadas, listadas e selecionadas, levando em consideração os elementos que pudessem contribuir para o objetivo desta pesquisa.

Inicialmente, esta investigação pretendia entrevistar crianças de diferentes nacionalidades para compreender como ocorrem seus processos de integração. Entretanto, devido às dificuldades já mencionadas no capítulo II, foi possível apenas ter amostras de crianças brasileiras. Por isso, devido ao número de crianças entrevistadas e todas serem de nacionalidade brasileira, os dados não nos permitem uma generalização dos resultados. Um dos fatores que possivelmente contribuiu para a limitação desse estudo seria a nacionalidade da pesquisadora, por ser brasileira, pode ter influenciado na interação com as outras nacionalidades. Não houve dificuldades em entrevistar crianças brasileiras, mas de outras nacionalidades notou-se uma certa relutância e desconfiança dos pais, muitas vezes devido ao estatuto jurídico que possuíam, muitos estavam em situação irregular, o mesmo não ocorreu com os pais das crianças brasileiras.

Por meio de alguns documentos analisados, é possível destacar positivamente que Portugal adota algumas medidas multiculturais de acolhimento e integração de imigrantes. A adoção de medidas como o Programa de integração dos alunos que não têm o português como língua materna, lançado em 2005 pelo Ministério da Educação, mostra uma preocupação do Estado em integrar as crianças na escola, incluindo até mesmo as crianças estrangeiras que tem como língua materna o português. A adoção dessas políticas serve como alicerce para uma educação de integração das crianças estrangeiras. Porém, estas medidas ainda precisam avançar para as estruturas das escolas.

Através das análises dos dados recolhidos nas entrevistas, foi possível dar as respostas aos objetivos delineados na pesquisa. Assim, as entrevistas possibilitaram-nos perceber que, em geral, os participantes alegaram sentirem-se integrados na escola e que as dificuldades de interagirem com outros colegas de turma foram superadas.

A partir dos relatos dos participantes foi possível identificar que as escolas adotam práticas que apenas identificam e reconhecem a diversidade cultural ali existente, não há práticas interculturais que fazem com que haja a interação entre essa diversidade. Por isso, percebemos que os participantes relacionam

e são incentivados a se relacionarem mais com as crianças da sua mesma nacionalidade, isso é favorecido a partir das turmas homogêneas criadas nas escolas que separam crianças portuguesas, das crianças portuguesas-ciganas e crianças estrangeiras e dos direcionamentos que os professores fazem ao colocarem os estrangeiros entre pares.

Além disso, foi possível perceber que há algumas práticas adotadas por alguns funcionários das escolas que normalizam e até mesmo negligenciam alguns conflitos entre crianças portuguesas e crianças estrangeiras, colocando esses conflitos como desordens comuns entre crianças. Ou seja, não há uma prática pedagógica que identifique e problematize a diversidade e o respeito entre os sujeitos de diferentes culturas.

Os dados levantados a partir das entrevistas com as crianças mostram-nos também que: apesar dos participantes terem como língua materna o português, o sotaque e as variações linguísticas do português de Portugal com o português do Brasil são elementos que inicialmente dificultaram a aproximação dos participantes com as crianças portuguesas, mas que facilitou na aproximação e interação com as crianças brasileiras.

Além da dificuldade de interação com as crianças portuguesas, alguns dos participantes chegaram à escola com dificuldades em compreender os professores, o que consequentemente tem influência na aprendizagem. Mas, ao longo do tempo essas dificuldades foram sanadas, segundo as crianças, pois os professores adotaram estratégias como falar pausadamente e explicar o conteúdo novamente quando é necessário. Cabe ressaltar que este estudo não pode afirmar que esta dificuldade com a língua esteja totalmente sanada, pois não tivemos acesso a outras fontes de dados que possibilitassem essa afirmação.

Ao todo foram entrevistados três meninos e oito meninas e referente a aspecto de género não foi percebido diferenças entre as crianças relativo a integração na escola. Também não foi possível diferenciar diferenças de classes sociais das crianças, uma vez que todas as crianças entrevistadas são de classe média. Todavia, em relação a faixa etária, notou-se que as crianças mais velhas desejam voltar ao Brasil devido aos amigos que lá ficaram, já as crianças mais novas mostraram-se satisfeitas com Portugal depois de fazerem novos amigos.

Em suma, a escola é o reflexo da sociedade e a sociedade portuguesa, por meio da imigração, está a tornar-se cada vez mais multicultural e isso já é uma realidade que o governo identifica e está a adotar políticas para a integração dos imigrantes. Todavia, as escolas permanecem sendo uma instituição de acolhimento das crianças que mesmo ao longo do tempo, com a mudanças da sociedade e de seu

público, por meio da globalização e multiculturalismo, pouco tem atuado no processo de integração das diferenças. Uma vez que podemos perceber que muitas escolas estão despreparadas para incorporar práticas de uma educação multicultural e intercultural. Por isso, um estudo que compreendesse como as escolas portuguesas adotam e implementam as medidas para a integração dos imigrantes poderia ser um caminho para elucidar como está a ocorrer a integração das crianças imigrantes nas escolas e com isso poder clarificar caminhos para a atuação da escola nesse processo.

Devido as culturas entre Brasil e Portugal serem próximas, o choque cultural sofrido pelos participantes foi menor, e isso também contribuiu para uma maior facilidade na adaptação em Portugal. Houve crianças que tiveram mais dificuldades para se adaptarem as diferenças culturais, outras tiveram mais facilidades devido a um maior suporte que ganharam. Todavia, este estudo conclui que está adaptado ao país não significa está integrado a ele, pois a integração é um processo que envolve não só o imigrante, mas o governo, as instituições e a comunidade que trabalham juntos reconhecendo as diversidades culturais e interagindo entre essas culturas. Isso traz desafios em refletir e incorporar práticas multiculturais e interculturais nos currículos escolares capazes de desenvolver a interação social entre os sujeitos, o respeito e a valorização de todas as culturas.

Por fim, com este estudo podemos ter conhecimento das experiências das crianças a partir de si próprias, através dos próprios relatos das crianças. Com isso, podemos identificar alguns elementos de problematicidade na educação das crianças brasileiras em Portugal, como a língua, os códigos culturais, etc. O que poderá contribuir para a construção de políticas públicas e políticas de escola que potencie o cosmopolitismo infantil e a interculturalidade ativa.

Referências Bibliográficas:

ARIÈS, P. (1981). *História social da criança e da família.* 2 ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada.

BARBOSA, A. F. (2001). *O mundo globalizado: politica, sociedade e política.* São Paulo: Contexto.

BURGESS, R. G. (2001). *A pesquisa de Terreno: Uma introdução.* Oeiras: Editora Celta.

CAMPOS, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira Enfermagem.* 57 (5), 611-614.

CANDAU, V. M. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Revista Brasileira de Educação*. 118 (33), 235-249. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf

CORREIA, C. & NEVES, S. (2010). *Ser Brasileira Em Portugal – Uma Abordagem Às Representações, Preconceitos e Estereótipos Sociais.* VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Minho, Portugal. Recuperado de https://www.academia.edu/986826/Ser_Brasileira_Em_Portugal_Uma_Abordagem_%C3%80s_Representa%C3%A7%C3%B5es_Preconceitos_e_Estere%C3%B3tipos_Sociais .

CORTESÃO, L. & PACHECO, N. A. (1991). O Conceito de Educação Intercultural – Interculturalismo e Realidade Portuguesa. *Inovação: revista do Instituto de Inovação Educacional ,* 2 (4), 33-44. ISSN: 0871-2212.

DELORS, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO. Comunicação Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Porto: Editora ASA.

FRANCO, M. G.S.C. & SANTOS, N.N. (2015). Desenvolvimento da Compreensão Emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa.* 3 (31), pp. 339-348.

HALL, S. (2003). *Da diáspora.* Belo Horizonte: Editora UFMG.

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo. Recuperado de: https://dre.pt/application/conteudo/245336

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. (1986). A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA.

MARTINS, E. C. (2000). A diversidade cultural e a cidadania intercultural europeia. *Educare/Educere: Revista da Escola Superior de Educação*, 1 (5), 49-61. Recuperado em: https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1306/1/Educare-Educere%20A%20diversidade%20cultural%20%282%29.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2005). *Projeto português língua não materna*. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf

PARAÍSO, M. A. (2004). Contribuições dos Estudos Culturais para a educação. *Presença Pedagógica,.* 55 (10), 53-69.

PERRUCHOUD, R. (Ed.) (2009). *Glossário sobre Migração*. Lisboa: ACIDI. Recuperado em: https://www.acm.gov.pt/documents/10181/65144/Gloss%C3%A1rio.pdf/b66532b2-8eb6-497d-b24d-6a92dadfee7b .

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.

QVORTRUP, J. (2014) Visibilidade das Crianças e da Infância. *Linhas Críticas.* (v. 20, n. 41,), 23-42.

RODRIGUES, E. (2009). *A integração dos alunos de origem estrangeira na escola portuguesa*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa Faculdade de Letras, Lisboa, Portugal.

SARMENTO, M. J. (2001). A Globalização e a Infância: Impactos na Condição Social e na Escolaridade. In:R. L. G. (Org). *Em defesa da Educação Infantil.* (pp. 13-28). Rio de Janeiro: DP&A Editora.

SARMENTO, M. J. (2004). Essa Criança que se desdobra.... *Pátio-Educação Infantil*. (Publicação quadrimestral- Artmed Editores, Porto Alegre, Brasil). Ano II. nº6: 14-17

SANTOS, B. S. (2002). As tensões da modernidade. *Redes direitos Humanos*. Recuperado em Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html.

SANTOS, B. S. (2001). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* (764 eds., Coleção: A sociedade Portuguesa Perante os Desafios da Globalização). Porto: Edições Afrontamento.

SERVIÇO DE ESTRANGEIROS E FRONTEIRAS. (2018). *Relatório de Migração, Fronteira e Asilo 2017.* Lisboa: SEF. Acedido dia 24/01/2019 em: https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2017.pdf .

SILVA, J. T. (1989). *Descobrimentos e Colonização.* (2ª ed). São Paulo: Ed. Ática.

SILVA, T. T. (2007). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. (2ª Ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

SILVA, F.A. S.V. (2010). *Multiculturalismo, Socialização e Integração Os desafios e contributos do ensino/aprendizagem de uma língua não materna* (Dissertação de mestrado). Universidade do Algarve, Faro, Portugal.

TOMÁS, C. & SOARES, N. (2004). O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. V Congresso Português de Sociologia. Braga, Portugal.

TOURINHO, N.C.B. (2016). Integração de crianças brasileiras no 1º Ciclo no Ensino Básico Português. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, Portugal. Recuperado em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/18536/1/NairaTourinho.UNL.Disserta%C3%A7%C3%A3oRevisada.pdf

VITALIANO, C. R. (2007) A entrevista como metodologia de pesquisa para investigar concepções de professores sobre a inclusão de alunos especiais no ensino regular. In: BRZEZINSKI, I.; ABBUD, M. L. M.; OLIVEIRA, C. C. (Org.). *Percursos de pesquisa em educação*. (1ª ed., Cap. pp. 30-40) .Ijuí: Unijuí.

ZORZI, J.A. (2012). *Estudos Culturais e Multiculturalismo: uma perspectiva das relações entre campo de estudos em Stuart Hall.* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do rio Grande do Sul,Porto Alegre, Brasil. Acedido em 05/02/2019 em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/67062

Anexos:

Anexo 1: Guião da entrevista

Identificação	
Nome:	
Escola:	
Idade:	Turma:
País de Origem: São Paulo	

-Onde Nasceste?

- Quando vieste para Portugal?

-Vieste com quem para Portugal?

- Vieste junto com os seus pais ou mais tarde?

- Qual a profissão dos seus pais?

-Como sentiste ao saber que iria mudar para outro país?

-Do que sentes mais saudades/falta do pais de origem?

-Quando chegaste a Portugal o que achaste mais estranho?

-Gostas de viver cá em Portugal?

-O que mais gostas em Portugal?

-O que menos gostas em Portugal?

-Gostas da escola?

-Consegues lembrar como sentiste ao vim para a escola pela primeira vez? O que fizeste para se adaptar a escola? Alguém te ajudou?

-Quando entraste na escola as professoras conversaram contigo? (se sim, como foi a conversa?)

- Tiveste dificuldades para interagir com as outras crianças?

-Tens muitos amigos na escola?

- O que as outras crianças falaram contigo quando disseste que vieste de outro país?

-Já disseram algo que não gostaste por ser de outro país?

-Alguma vez disseram algo que não gostaste por teres outra nacionalidade?

-Tem alguma coisa que tu não gostas de ouvir que alguém fala só por nasceste em outro país?

-O que tu achas mais difícil de aprender na escola?

-O que mais gosta na escola?

-No país de origem frequentaste a escola?

-Consegues dizer algumas coisas diferente da escola do país de origem com a escola atual?

-Tem alguma coisa que gostavas que esta escola tivesse que tinha na outra escola? (só se a criança tiver estudado no país de origem)

-Queres dizer mais alguma coisa?

Anexo 2: Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Claudiane de Souza Almeida, pedagoga, aluna do Mestrado em Estudos da Criança-Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias- venho solicitar a participação da criança sob sua responsabilidade para participar da pesquisa *A inclusão de Crianças Migrantes na Educação Escolar.*

A participação da criança neste estudo é espontânea, não sendo oferecido qualquer remuneração ou gratificação. Contudo, a colaboração da criança poderá contribuir para a compreensão da integração das crianças migrantes nas escolas portuguesas.

Será realizado uma entrevista gravada em áudio com a criança e caso deseje, poderá receber a cópia da transcrição da entrevista para aprovar seu conteúdo. A identidade da criança será preservada com a utilização de pseudônimos em todos os materiais resultantes da investigação. A qualquer momento poderá solicitar novas informações sobre a presente investigação, bem como cancelar a participação da criança.

A par de todas estas informações, pelo presente termo de consentimento informado e esclarecido eu, _____ (nome), declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima descrita de maneira clara e detalhada. A pesquisadora Claudiane de Souza Almeida se colocou à disposição para posteriores esclarecimentos pelo telefone 934131112 ou por e-mail claudianealmeidai@hotmail.com.

Declaro, por fim, que recebi cópia deste Termo de Consentimento.

Braga, _____ de _____ de _____.

_____ _____

Assinatura do (a) Responsável

Claudiane de Souza Almeida
(Aluna Mestrado do IE/UM)