



Ispá

Instituto Universitário
de Ciências Psicológicas,
Sociais e da Vida

Narrativas de famílias migrantes do sul-asiático:
uma perspetiva acerca da inclusão no contexto
escolar de Lisboa

THAISE BAGDEVE DE OLIVEIRA

Orientadora de Dissertação:
PROFESSORA DOUTORA MARIA JOÃO VARGAS-
MONIZ

Professor de Seminário de Dissertação:
PROFESSORA DOUTORA MARIA JOÃO VARGAS-
MONIZ

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do
grau de: MESTRE EM PSICOLOGIA
Especialidade em Comunitária.

2023

Dissertação de Mestrado realizada
sob a orientação da Professora
Doutora Maria João Varga Moniz
apresentada no Ispa - Instituto
Universitário para obtenção de grau
de Mestre na especialidade de
Psicologia Comunitária

Agradecimentos

Agradeço aos que vieram antes de mim e que abriram caminhos para que eu pudesse hoje ter a coragem de desbravar outros mundos.

Aos meus pais, Kátia e Jorge, pelos ensinamentos de valores que hoje permeiam o meu trabalho e pelo incentivo e apoio das minhas escolhas.

Ao meu companheiro de vida, Thibaut Desse, que nos momentos de desafios se mostrou firme ao meu lado e com toda amorosidade.

Às minhas amigas e colegas de Mestrado, Bruna, Carol, Lorena e Rita, que foram fundamentais nesta jornada e adicionaram leveza e apoio imprescindíveis.

À Professora Maria João com a orientação necessária e precisa para este processo acontecer, sendo sempre disponível.

À Nadia Sacoor, amiga e inspiração, a quem devo todo o aprendizado no trabalho com populações migrantes e no tema da Diversidade e Inclusão.

À Shanjida, Kamal, Sezal, Tahmina e Ranjita, parceiras e amigas que contribuíram para materialização deste estudo, sendo peças importantes neste processo do começo ao fim.

Resumo

Através da variedade de ferramentas de coleta de dados, incluindo entrevistas, observação-participante, grupos focais e diário de campo, a presente dissertação pretendeu ouvir as narrativas de famílias migrantes em Portugal provenientes do sul-asiático sobre como sentem os processos de inclusão numa escola no centro de Lisboa. O envolvimento das famílias migrantes desempenha um papel fundamental na construção de uma educação intercultural e na colmatação das diversas problemáticas vividas por populações migrantes, principalmente aquelas recém-chegadas. Contudo, o presente trabalho também conclui que ambientes mais inclusivos e com práticas que visem estreitar o relacionamento entre escola-família/comunidade serve não apenas para populações migrantes, mas é central para todas as pessoas e famílias, pois acolhem a diversidade em si e estimulam o bem-estar e desenvolvimento da aprendizagem de crianças e jovens.

Palavras-chave: psicologia comunitária, famílias migrantes, educação intercultural, inclusão.

Abstract

Through a variety of data collection tools, including interviews, participant observation, focus groups, and field diaries, this dissertation aimed to listen to the narratives of migrant families in Portugal from South Asia about how they experience the processes of inclusion in a school in the center of Lisbon. The involvement of migrant families plays a crucial role in building intercultural education and addressing the various challenges faced by migrant populations, especially those who are newly arrived. However, this study also concludes that more inclusive environments with practices that aim to strengthen the school-family/community relationship serve not only migrant populations but are essential for all individuals and families as they embrace diversity and promote the well-being and learning development of children and young people.

Keywords: community psychology, migrant families, intercultural education, inclusion.

Índice

Introdução.....	1
Parte I: Enquadramento Teórico	3
1. Contexto educativo/escolar da população migrante: desafios e medidas para a inclusão em Portugal.....	3
2. Educação intercultural, participação e modelo ecológico: contribuições da Psicologia Comunitária para o empoderamento no contexto escolar.....	8
3. Envolvimento e contribuição familiar/comunitária na educação: relação preditiva para a inclusão de crianças migrantes.....	13
4. Sensibilidade/Competência Cultural: uma perspetiva crítica sobre inclusão.....	17
Parte II: Aspetos Metodológicos.....	23
1. Contexto de estudo: um projeto intercultural numa escola de Lisboa.....	23
2. Método.....	24
3. Resultados.....	32
4. Discussão.....	42
Considerações Finais	66
Referências.....	69

Introdução

Sentimento de pertença, bem-estar e sociabilidade são um dos elementos da integração de crianças migrantes e suas famílias para que se sintam incluídas na sociedade de acolhimento. O envolvimento familiar e parental no sucesso escolar e desenvolvimento ao longo da vida de crianças e jovens é fator imprescindível. Torna-se ainda mais urgente, quando se trata de crianças migrantes nas quais os fatores de riscos podem ser barreiras contundentes na inclusão e integração dessas crianças na sociedade e, não obstante, no contexto escolar (Crosnoe & Turley, 2011; Xiao Lan Curdt-Christiansen, 2020; Şengönül, 2022).

Portugal apesar do reconhecimento internacional como um país de medidas políticas públicas para a educação inclusiva, ainda possui na prática desafios que atingem pessoas em situação de vulnerabilidade e as populações migrantes. Inúmeras barreiras são sentidas pelas famílias que chegam a viver em Portugal: dificuldades na comunicação, isolamento, insucesso escolar das crianças e jovens, exclusão socioeconómica e a falta de apoio são alguns dos graves problemas enfrentados por diversas famílias. Profusos estudos já demonstram que parte destes desafios poderiam ser diminuídos com a presença e participação mais ativa da família/comunidade no contexto escolar.

A presente dissertação, portanto, pretende ouvir as narrativas das famílias migrantes, provenientes do sul-asiático, sobre o processo de inclusão das suas crianças no contexto escolar. A partir disto, traçar um olhar para importância da educação intercultural para sociedades democraticamente inclusivas, sob a luz da Psicologia Comunitária, reconhecendo o papel do envolvimento familiar/comunitário como aliados no processo de competência e sensibilidade cultural.

Este estudo aposta na intersecção da discussão entre o campo da educação intercultural, as contribuições da psicologia comunitária e a área das migrações, delineados a partir das narrativas das famílias de crianças que passam pelos desafios concretos da migração e o restabelecimento num país diferente de origem e, portanto, conhecem também os caminhos possíveis para um ambiente escolar mais inclusivo.

A partir do campo teórico-metodológico da investigação-ação com abordagem de base comunitária pretende-se fundir conceitos teóricos/analíticos com a experiência da realidade em que vivem as pessoas. É com esta postura, que a Psicologia Comunitária serve de pilar para teórico/investigativo atento para as questões cruciais de elementos de mudança na sociedade em todos nós estamos inseridos. Neste percurso, este estudo

divide-se em duas partes, onde na primeira encontra-se um enquadramento teórico daquilo que se quer refletir, construindo um pensamento alinhado para a discussão central sobre as narrativas das famílias migrantes sobre o processo de inclusão na escola. Na segunda parte, o delineamento teórico-metodológico utilizado para estabelecer o delineamento do estudo, os resultados e a discussão.

O primeiro tópico **“contexto educativo/escolar da população migrante: desafios e medidas para a inclusão em Portugal”** trata-se de trazer a discussão sobre a diversidade como uma marca constituinte da sociedade portuguesa e, por isso, compreender as medidas de inclusão de famílias migrantes criadas em Portugal, mais especificamente aquelas relacionadas com o contexto escolar/educacional. Também são identificadas as falhas na implementação destas medidas e, portanto, as adversidades vividas pelas famílias migrantes neste contexto.

No segundo tópico **“educação intercultural: uma visão ecológica para criação de participação e empoderamento no contexto escolar”** são explicitadas as bases que constituem a educação intercultural e defendidas como um caminho para um modelo de aprendizagem de valorização da diversidade. Também são reconhecidas pontes epistemológicas com a Psicologia Comunitária, como é o caso do empoderamento, modelo ecológico, participação e inclusão.

O terceiro tópico **“envolvimento familiar/parental: um fator preditivo para a inclusão”** elucida, a partir da psicologia comunitária, a importância do envolvimento da comunidade, seja ela na representação de família nuclear ou no contexto mais alargado de comunidade. Aqui são defendidas que as bases de uma educação mais inclusiva e atenta para educação do seu tempo precisa partir de uma cosmovisão de modelos ecológicos em que são permitidas uma permeabilidade com os recursos extramuros escolares e com mais envolvimento comunitário.

O quarto trata-se da **“sensibilidade/competência cultural e psicologia comunitária: encontros possíveis para uma agenda mais inclusiva”** em que são destacadas as principais discussões sobre competência cultural nos contextos escolares sob a luz da Psicologia Comunitária. Também considerar a importância das narrativas e envolvimento familiar/comunitário para construção de serviços educativos melhores e mais inclusivos.

PARTE I: Enquadramento Teórico

1. Contexto educativo/escolar da população migrante: desafios e medidas para a inclusão em Portugal

As políticas de educação intercultural em Portugal são formuladas desde os anos 80 com a chegada expressiva de migrantes advindo das ex-colónias portuguesas. Neste processo de redemocratização, são lançadas inúmeras políticas para criação de um ambiente escolar em respeito ao cenário de diversidade do momento. Desde então, o país é considerado detentor de políticas de proteção e acesso à educação independente do estatuto da pessoa que migra, bem como apoio às famílias migrantes¹ (Hortas, 2013; MIPEX, 2020).

A diversidade de *backgrounds* culturais e de origens na sociedade portuguesa é cada vez mais uma realidade consolidada, sentindo os reflexos no contexto escolar. Até o ano de 2019/2020 foram registados o número 68.018 alunos de nacionalidade estrangeira matriculados no ensino básico e secundário, com o aumento de 29,2% que no ano letivo anterior (Oliveira, 2021). Esta evidência criou espaço e oportunidades para que o país desenvolvesse ainda mais políticas e práticas que repensem a integração e inclusão das crianças e jovens nos contextos escolares, criando então solo fértil para a constituição de uma agenda escolar com base numa educação intercultural.

Relatórios internacionais reconheceram o esforço feito do país para se aproximar de uma educação intercultural, dando oportunidades e benefícios a crianças migrantes de educação formal com a entrada nas escolas (MIPEX, 2020; OECD, 2022). Segundo o relatório do MIPEX, no ano de 2016, por esforços em conjunto com parceria não-governamentais e governamentais, surge uma maior atenção à diversidade cultural nas escolas e uma política de educação para a diversidade nos currículos e nas competências dos professores (Sacoor, 2014).

Contudo, os desafios ainda são persistentes e profícuos. Os mesmos relatórios assinalam recomendações no que diz respeito à necessidade de promover maior participação das famílias na educação, bem como maior acesso à educação de crianças imigrantes nos primeiros anos de vida e maior investimento em competências culturais

¹ Ver todas as políticas sobre educação e migração em: <https://www.om.acm.gov.pt/-/integracao-e-captacao-de-estudantes-imigrantes-em-portugal>

nos serviços públicos, em particular, na área da educação para promoção da qualidade dos serviços e maior acesso das famílias (MIPEX 2020). Mais, alertam sobre a tendência errônea de agrupar crianças de mesma origem com a falsa premissa de construção de sentimento de pertença e maior integração. Porém, erros como estes aumentam as barreiras com outras comunidades e a exclusão, além de não ser construtivo para o ambiente escolar mais diverso e plural (OECD, 2019).

Este relatório vai ao encontro dos estudos feitos por Guerra & Rodrigues (2019) que reconhecem a frágil estrutura na prática educacional no que diz respeito à inclusão de famílias e crianças migrantes, mesmo com as políticas existentes. Neste estudo, conclui-se que crianças filhas de imigrantes possuem mais desvantagens a nível académico que filhos de autóctones e sentem-se menos felizes em ambientes escolares comparados também às crianças não-migrantes.

De acordo com os autores, estes resultados estão relacionados com as disparidades económicas vivenciadas pelas famílias migrantes de primeira e segunda geração, mas estão também relacionados com fatores que dizem respeito à falta de criação de ambientes de pertença advindas de atitudes de xenofobia e racismo. Tais atitudes têm levado crianças e jovens, principalmente com origem migrante, possuírem maiores desvantagens académicas e a sentirem-se menos felizes em ambientes escolares quando comparados aos alunos com ascendência portuguesa (Guerra & Rodrigues, 2019).

Acrescido a esta realidade, o ambiente escolar ainda foi marcado por mais um desafio disruptivo com a pandemia da COVID-2019. A sensibilidade/competência cultural foram habilidades decisivas e importantes neste cenário de adversidade. Com as mudanças repentinas e as adaptações para um contexto virtual, famílias, sobretudo com altos níveis de vulnerabilidade, foram afetadas drasticamente. Nas famílias migrantes, a barreira da comunicação linguística se revelou um entrave importante durante esses tempos. A pandemia deflagrou ainda mais a falta de habilidades e ferramentas culturalmente competentes dos serviços escolares, alargando ainda mais a rachadura social já existente (Loureiro, Rodrigues e Mattar, 2020; Oliveira & Segel, 2022).

Por isso, apesar de Portugal ser considerado um dos países europeus com tais estruturas e políticas que apoiam a população imigrante, alguns estudos demonstram que, na prática, esta população ainda enfrenta cenários de desigualdades, escolas despreparadas, faltas de acesso, *bullying*/isolamento e outros inúmeros riscos que influenciam diretamente na vida das pessoas que migram, impulsionando-as para situações de vulnerabilidade e precarização. Além disto, as barreiras linguísticas e

culturais, racismo e xenofobia e os baixos níveis de qualificações acarretam na precarização do trabalho e na menor participação social e com escassas possibilidades de estar em espaços de tomada de decisão (Pussetti & Barros, 2012; Rodrigues & Dias, 2012) (Hortas, 2013; Sacoór, 2014).

Parte-se do pressuposto de que a educação é um dos principais caminhos para a mobilidade social face à situação de vulnerabilidade, pois permite quebrar ciclos de pobreza e aumentar as oportunidades. Contudo, sabe-se que o acesso à educação, apesar de ser um direito universal em Portugal e com políticas de inclusão previstas, na prática ainda se reconhecem barreiras e problemáticas que vão desde elementos que dificultam o acesso a populações migrantes (falta de sensibilidade/competência cultural, barreiras linguísticas e culturais, etc.) à fatores que não garantem a permanência de crianças e jovens num ambiente escolar seguro e inclusivo (Guerra e Rodrigues, 2019).

Muitos desses entraves são traduzidos pela falta de sensibilidade/competência cultural dos serviços, principalmente relacionados aos acessos que garantem maior cidadania a esta população. A garantia do acesso da população migrantes a serviços básicos como a educação, apesar de ser um direito universal, perpassam por barreiras que limitam o sucesso educativo e aumenta, por consequência, o índice de abandono escolar precoce, gerando mais pobreza e vulnerabilidades desta população (Sacoór, 2014; Horta, 2013).

Profusos estudos comparativos entre alunos migrantes e não-migrantes demonstraram que o primeiro grupo sofre alto risco com relação a performance na aprendizagem. Isto porque o acesso não se trata somente da existência física ou legislativa de serviços, mas também da qualidade da sua oferta e de elementos sensíveis culturalmente que propicie sentido de pertença e bem-estar. Ambientes escolares menos acolhedores são fatores de risco para crianças e jovens, principalmente os migrantes. Estes jovens estão expostos a maiores riscos de *bullying* e violências quando comparados a grupos não-migrantes e possuem altos níveis de estresse, desconexão com a escola, baixos níveis de pertencimento. A consequência é a baixa performance na aprendizagem, quando comparados a grupos de crianças e jovens não migrantes (Rodríguez, Valle, Gironelli, Guerrero, Regueiro, & Estévez, 2020; PISA, 2015; Esteban, 2019; Motti-Stefanidi, Masten, & Asendorpf, 2015).

Um importante estudo feito por Friedrich Heckmann da Universidade de Bamberg no Reino Unido (2012), constatou a mesma realidade com relação a situação dos estudantes migrantes no sistema de educação europeu. Para Heckmann (2012), estudantes

migrantes possuem mais propensão ao abandono escolar no período do ensino secundário e são mais representados nas escolas de educação especial. Apresentam também menor desempenho nas fases de transições quando comparadas as crianças autóctones, além de serem menos representativas nos ensinos superiores e universidades, sendo muito comum o término da escola sem diploma e, por isso, os altos índices de não continuidade aos estudos.

Esta realidade também pode ser sentida a nível português. Os relatórios da OECD evidenciam que alunos migrantes com origens em países que possuem o português como língua não-materna possuem mais desvantagens no desempenho escolar quando comparados a alunos que possuem o português como idioma de escolarização. O mesmo acontece com os níveis de sentimento de pertença e casos de *bullying* na escola, sendo maiores em crianças e jovens cujo idioma de escolarização não é o mesmo que o falado em casa. Portanto, o domínio da língua do país de acolhimento passa a ser um fator imprescindível para alunos migrantes como caminho para aceder a oportunidades dentro e fora do contexto escolar e ao longo da vida.

Com base nisto, Portugal lança em 2001 a primeira medida implementada no contexto escolar para incentivo e acompanhamento de crianças e jovens não falantes de língua portuguesa matriculados no ensino regular em Portugal. O ensino do Português como Língua não Materna (PLNM) nas escolas é estabelecida como uma oferta no âmbito das políticas educativas inclusivas implementadas em diversas escolas de todo o território nacional². A partir desta medida, é possível que crianças e jovens possam frequentar uma disciplina onde é suposto terem maior acompanhamento em sala de aula com recursos direcionados para a aprendizagem do português como idioma não materno.

O relatório do PISA (2018) confirma que a realidade de Portugal que a taxa de alunos migrantes não falantes nativos da língua de escolarização, no caso, o português, correspondem a 33,2% e de segunda geração são 23,5% (OECD, 2019). Em 2019/2020 este número passa a corresponder 83,6% do total de alunos matriculados nesta disciplina, com 93 totais de diferentes nacionalidades que frequenta a disciplina PLNM. Correspondendo um aumento significativo da expressão da diversidade de origens e cultural existente nas escolas (Cerna, Brussino & Mezzanotte, 2021).

² Ver Decreto-Lei disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf

Outros estudos ainda demonstram o elemento segregacional existente como um desafio a ser enfrentado nas escolas. Segregação no contexto escolar é definido pela separação dos estudantes baseado em fatores social, cultural, acadêmico, racial/étnico, origem ou estatuto migratório (Dupriez, 2010), apesar de não estar expresso nas leis que regem as escolas, os estudos revelam que é possível de encontrar alguns tipos de segregação. De acordo com Heckmann (2012) é comum haver segregação entre os grupos provenientes de outras origens e pouca interação intergrupar dentro do contexto escolar.

Este fator segregacional é reconhecido como um reflexo da segregação existente extramuros escolares como, por exemplo, na habitação. Afirmam os autores do estudo que “(...) this school segregation is primarily the result of concentration and segregation of migrants in housing. Where housing is highly segregated neighborhood schools will generally be segregated too” (Heckmann, 2012, p.25).

Farley (2005 e 2006) revelam os efeitos danosos da segregação no percurso escolar de uma criança. Para o autor, crianças em contextos de minoria numa escola segregada possui performance escolar abaixo daquilo que seria seu potencial.

Estudos anteriores acrescentam que criança que são expostas por uma escola com altas aspirações educacionais aumentam as suas próprias aspirações. Noutro oposto tem-se que, escolas com ambientes mais integrados e inclusivos conseguem mudar positivamente o percurso de crianças em situação de vulnerabilidade e crianças migrantes com baixo rendimento para alcançarem maiores percursos acadêmicos (Wells & Crain, 1997; Cohen 1983, 1995).

Além disso, o contexto escolar frequentemente representa o único ambiente significativamente influente nas experiências diretas de socialização, com a capacidade de intervir de maneira eficaz na promoção da participação ativa. Nesse sentido, a instituição educacional emerge como um ator fundamental no que tange ao fator de integração, como evidenciado por pesquisas anteriores (Laosa, 2001; Callahan, Wilkinson & Muller, 2008).

É importante ressaltar que se faz necessário compreender o ambiente escolar dentro de um contexto macroestrutural em que possuem dimensões e influências multifatoriais. Como parte de uma estrutura social, ocorre uma espécie de simulacro cujas experiências e vivências extramuros escolares também representa uma influência que formam o ambiente e vice-versa. Nesta premissa, precisa existir um compromisso ético-teórico de lançar um olhar multifatorial para as temáticas aqui retratadas. Por isso, a

psicologia comunitária é essencial para abordar as temáticas de forma mais sistêmica e com visão ecológica.

2. Educação intercultural, participação e modelo ecológico: contribuições da Psicologia Comunitária para o empoderamento no contexto escolar

A educação intercultural aparece como substituto da educação multicultural dos anos 70 realizada por muitos países do norte ocidental. A partir dos anos 90 é possível enxergar uma mudança de nomenclatura para a uma abordagem “intercultural”. A multiculturalidade enfatiza e diz respeito a presença da diversidade cultural, religiosa e linguística existente num território. Contribuiu para o reconhecimento da diversidade cultural existente e para os direitos de determinadas populações, principalmente aquelas em maior situação de vulnerabilidades e esquecimentos sociais (Romero, 2010).

A interculturalidade, por sua vez, consegue atualizar os caminhos feitos pela multiculturalidade ao deflagrar pontos substanciais importantes nesta discussão como a articulação de coesão social e convivência. Neste caso, a interculturalidade realça e promove o cuidado na interação sociocultural com o pensamento crítico e compreende as complexas dinâmicas existentes das culturas democráticas (Romero, 2010).

Sobre a interações, a interculturalidade tende a pensar nas diferentes formas relacional sob a perspectiva da interação entre culturas, isto significa lançar um olhar intercultural para as dimensões de proximidade, comunicacional, aprendizagem, convergências, resolução de conflitos e tudo aquilo que compõe uma sociedade em termos relacionais, agora com a tônica do pluralismo cultural.

O pensamento no campo da educação multicultural para a educação intercultural sofre a mesma modificação. A abordagem educacional multicultural estava mais relacionada com a ideia do assimilacionismo e da monocultura, promovendo o reconhecimento das diferentes culturas existentes num mesmo território, mas também a sua diversidade socioeconômica, religiosa e linguística (UNESCO, 2006 e 2017).

Compreende-se atualmente que este foco exclusivo nas diferenças culturais, abordado pela educação multicultural, contribuiu para reconhecimento e políticas públicas da diversidade cultural, contudo, levou para o que é chamado de “essencialização da cultura” (Fassin, 2006) – mais tarde debatidos neste estudo no tópico sobre competência/sensibilidade cultural –, ou seja, proporcionou a redução de culturas inteiras

em apenas elementos visuais e daquilo que é visível de uma cultura, levando ao exótico e diferente (trajes, gastronomia, festividades, etc.).

Já a educação intercultural atualiza a perspectiva e cria um paradigma de educação ao introduzir o diálogo e a relação entre as culturas. Ao invés de apenas identificar as diferenças e salientá-las, agora, com a interculturalidade a ideia é de compreensão de pensamento crítico em que questiona as narrativas mais dominantes e integra outros saberes produzidos a partir das relações que criam formas e olhares culturais. Ao invés de fragmentar, identificar e delinear as diferenças, este novo paradigma conceptual de educação vem para compreender e valorizar o que é formado a partir do “entre”, dando lugar a novos olhares e formas de ver o mesmo cenário (Romero, 2010; UNESCO, 2006).

A educação intercultural, assim sendo, está relacionada não apenas com as minorias ou com populações migrantes, mas sim com todas as pessoas que compõe uma sociedade, pois compreende que há diversidade em todos os contextos. Portanto, compreende e valoriza as identidades produzidas a partir destas interações, com a convivência e respeito mútuo, sendo um “movimento pedagógico para todos, não apenas uma proposta educativa para os imigrantes e para as minorias étnicas, mas uma proposta para toda a sociedade” (Romero, 2010, p. 21).

Neste sentido, a psicologia comunitária consegue ser uma mais-valia para o diálogo com a educação intercultural no sentido de promover olhares e saberes que vão ao encontro do pensamento matriz crítica de pensamento da educação intercultural. Alicerçados na ideia de equidade/inclusão e também participação e empoderamento, a psicologia comunitária vem travando compreensões e entendimentos para construção de uma base em que seja possível desenvolver bem-estar para as sociedades envolvidas.

Principalmente no que diz respeito ao ambiente escolar, simulacro das relações sociais comunitária extramuros, representa uma responsabilidade como um importante interveniente no desenvolvimento das crianças e jovens por meio de interações e práticas educativas e sociocomunitárias. Neste ambiente é possível desempenhar papeis cruciais na promoção de comunidades mais saudáveis e participativas ao criar um ambiente de aprendizagem positivo e seguro em comunicação e atenção ao que se passa extramuros escolares. A escola, neste caso, funcionaria como uma célula composta de uma membrana semi-impermeável cujas trocas com a sociedade e comunidade ao redor são também influenciadores e influenciadas na relação com a escola (Bronfenbrenner e Morris, 2006).

O ambiente educativo escolar consegue de fato tornar-se um elemento que considera os sistemas sociais ecológicos na compreensão das principais problemáticas e desafios comunitários, servindo de conector entre os indivíduos e seu ambiente social, buscando promover a participação ativa e o empoderamento dos membros da comunidade (Rappaport, 1981).

A abordagem do modelo ecológico consegue se fazer importante para se pensar no percurso que ora atende a uma dimensão individual/identitária, ora precisa refletir práticas mais contextuais e coletivas. É neste sentido, que ora precisa-se pensar no fator individual/identitário de envolvimento escolar dos alunos e suas famílias com o contexto escolar e ora, estes fatores precisam estar atrelados a composições ligados ao macrossistema e com coletividade que dão contexto as práticas e as realidades vividas em cada situação.

Neste sentido, o modelo sócio-ecológico desenvolvido por Bronfenbrenner (1979) e, mais tarde, atualizado por James Kelly (2006) ressalta os inúmeros níveis de influência da mudança do comportamento individual. De acordo com os autores, existem 4 tipos de camadas ou níveis que se relacionam com a mudança numa sociedade: **microssistemas** – elementos relacionados com a fatores individuais/intrapessoais como crenças e atitudes, bem como as relações que interpessoais que são estabelecidas (ex. sala de aula, família, relacionamentos); **mesossistema** – caracterizado pela relação na qual são estabelecidas entre duas áreas e que se interligam na compreensão ou na formação de outro campo (ex. educação e saúde; família e escola); **exossistema** – relacionado com o largo contexto social e com a composição física daquilo que se é construído o ambiente, aquilo que os seres humanos conseguem contribuir e influenciar nos espaços para colmatar ou para criar um problema (redes de interação, participação comunitária, vizinhança); **macrossistema** – configura-se como sendo o nível mais abrangente e está composto nas normas culturais, valores e ideologias compostos dentro de uma sociedade (ex. políticas públicas, cultura, sociedades, política, normas e medidas) (Bronfenbrenner, 1979).

Esta divisão nos ajuda a pensar que o contexto escolar conflui a partir de todas estas camadas e níveis, compreendendo-se num sistema complexo com estruturas individuais e sociais para que seja permitida uma mudança. Não apenas como se é enxergado como culpabilização da escola ou da família, mas como um sistema em que todos os atores e todas as interações são importantes e capazes de mudar o seu contexto.

Dentro do modelo ecológico o conceito de interdependência é aquele que também se aproxima da compreensão do paradigma da educação intercultural e também do

ambiente escolar como parte influenciada e influenciadora dentro da sociedade/comunidade. No conceito da interdependência, é reconhecida a influência das múltiplas interações que compõem um sistema e reconhece o não isolamento dos sistemas sociais (Kelly, 2006).

Desta forma, ao unir os conceitos da "escola" e do modelo ecológico da psicologia comunitária, podemos ter uma visão mais abrangente e integrada do ambiente educacional. Reconhecer a escola como um sistema inserido num contexto social e comunitário mais amplo e que, ao mesmo tempo, é composto de relações do microsistema, nos permite compreender a importância das interações, dos recursos e das políticas que influenciam o desenvolvimento da comunidade escolar. Nesta perspectiva é essencial para promover o bem-estar, a participação ativa e o fortalecimento das comunidades e informações e recursos para o sistema escolar.

Dentro da educação intercultural, além da sensibilidade e competência cultural desenvolvida pelos atores escolares (professores, portaria, secretaria e direção) para acolhimento necessário de um modelo de aprendizagem que seja mais inclusivo e que acessível a todas as pessoas, também existe uma estrutura macro legislativa que rege medidas e que proporciona uma organização social mais assente para determinados tipos de sociedade. Há também que existir uma interação com a comunidade e a participação ativa para que todas as pessoas sejam capazes e sintam-se capazes de poder assumir um papel de importância e de mudança neste ambiente. Portanto, nestas circunstâncias há uma importância das camadas envolventes de transformação.

Neste ponto, o conceito de Sistema de Suporte Comunitário (Turner & TenHoor, 1978) também nos ajuda a compreender o contexto escolar como um suporte comunitário e nas suas complexidades que a envolve. O modelo do Sistema de Suporte Comunitário é um conceito que surge para pensar questões da promoção de saúde mental e do fenómeno da transinstitucionalização (Ornelas, 2007) a fim de garantir uma rede de serviços e estruturas mais inclusivos para pessoas com transtorno mental em diferentes níveis da vida. Portanto, este conceito parte da premissa de serviços comunitários orientados para as necessidades de cada pessoa e para o desenvolvimento pessoal e de autonomia.

Ao pensar que o sistema escola é um serviço presente dentro da comunidade e é, principalmente para camadas mais vulneráveis da sociedade, o único ponto de suporte comunitário existente e/ou o primeiro, no caso de famílias migrantes recém-chegadas, podemos pensar a escola como dentro de um suporte comunitário.

Os princípios que regem o conceito de Suporte Comunitário podem ser paralelos e integradores daquilo que se defende de uma educação intercultural, são eles: o **empoderamento**, contexto escolares que possam garantir ferramentas em que sejam importantes para construção da tomada de decisão, autonomia, participação e escolha (Rappaport, 1987); a **adaptação cultural**, a escola como um serviço culturalmente competente e sensibilizado que leve em consideração a diversidade das pessoas com relação a características étnicas, culturais, linguísticas, religiosas, de género e sexualidade em consideração; a **flexibilidade**, capacidade de os serviços estarem mais disponíveis a utilização também noutros horários e de acordo com a necessidade da comunidade; a focalização nas potencialidades individuais, compreende que os serviços e os sistemas precisam estar organizados a fim de darem apoio necessário na facilitação da integração de outros serviços; e a **resposta às necessidades individuais e a coordenação de serviços**, trata-se de respostas adaptadas aos problemas de cada situação específica a fim de dar instrumentos para construção em que garanta participação em cada etapa.

Espaços e serviços que sejam interculturais poderiam garantir sensibilidade para toda e qualquer pessoa e não apenas é a garantia de direitos da população migrante. Pelo contrário, consegue-se centrar nas pessoas, suas individualidade, capacidade e autonomia, e ser, efetivamente, um suporte para a comunidade em que está inserida.

Zimmerman, Ramirez-Valles e Maton (1999) exploraram o conceito de "envolvimento escolar" como um importante indicador de bem-estar e sucesso acadêmico. Estes autores argumentam que o envolvimento escolar não pode ser compreendido isoladamente, mas deve ser visto como resultado de interações complexas entre fatores individuais, mas também coletivos como familiares, escolares e comunitários. Esta visão alinha-se com o modelo ecológico da psicologia comunitária, que considera o contexto social e comunitário como influências significativas no desenvolvimento dos indivíduos.

3. Envolvimento e contribuição familiar/comunitária na educação: relação preditiva para a inclusão de crianças migrantes

Diversos estudos tem mostrado interesse em compreender da tríade escola-família-comunidade. Nas investigações, os resultados que encontramos garantem a importância da relação família/comunidade com a escola para o desenvolvimento saudável da aprendizagem e o sucesso escolar de crianças e jovens.

Os diversos estudos garantem que o envolvimento parental é uma componente vital na educação, principalmente na educação pública, e está ligada com o aumento do processo de aprendizagem dos alunos. Por esta razão, as escolas precisam construir e desenvolver formas mais construtivas e evidentes de apoio e incentivo à participação das famílias na educação e socialização com a escola (Kao e Tienda, 1995; García-Carmona, Evangelou & Fuentes-Mayorga, 2020).

No caso de famílias migrantes, principalmente aquelas que não possuem o idioma do país de acolhimento como seu idioma materno, a escola desempenha um papel central na transição e na adaptação num processo migratório. Em muitos casos, a escola é o primeiro ambiente de contato para famílias migrantes recém-chegadas, portanto, porta de entrada para o estabelecimento e acolhimento cujo percurso de vida ainda está em processo de transição.

Nestas circunstâncias, a escola pode ser uma grande aliada na criação de oportunidades no processo de integração das famílias na sociedade, revelando-se como apoio na abertura do canal de acesso para outros serviços. A partir de um ambiente escolar culturalmente sensível consegue-se extrapolar os recursos acadêmicos e servir também como suporte comunitário para famílias no acesso a outros serviços e informações importantes (Suárez-Orozco, Gaytán e Bang, 2011).

As diferentes situações de vulnerabilidades que acometem as famílias podem ser traduzidas em limites sensíveis para a efetiva participação e integração das famílias nas sociedades, empurrando-as para mais situações de vulnerabilidade e isolamento social e institucional. Nestes processos de exclusão, a participação destas famílias e o acesso a boa qualidade de ensino e seus recursos ficam comprometidas, gerando um ciclo de pobreza e exclusão (Boang-Muroe e Evangelou, 2012).

Nesta linha, a relação escola-família (e, no caso específico deste presente estudo, acrescentamos também a comunidade nesta relação) é necessária para estabelecimento de caminhos e possíveis saídas para a inclusão da diversidade dentro dos contextos

educativos. Como foi revelado nos capítulos anteriores, contextos escolares também reclama um desafio o trabalho com crianças e jovens advindos de outras geografias do mundo. Neste caso, o envolvimento das famílias na compreensão daquilo que são as reais necessidades, podem ser uma das soluções para encontrar apostas necessárias para a inclusão.

De acordo com Crul, Schneider & Lelie (2012) assim como as famílias migrantes precisam fazer o caminho de educação e compreensão dos sistemas educativos dos países de acolhimento, as escolas e os ambientes escolares precisam também fazer o caminho de encontro ao compreender a necessidade das famílias migrantes. É nesta interação é que são formados os diferentes níveis de participação e contribuição tanto do ambiente escolar quanto da comunidade para o bem da formação e aprendizagem da criança.

É importante ressaltar que, em contexto institucional, são estabelecidas relações de poder assimétricas e que podem construir ou inibir a participação e envolvimento familiar. A partir de uma série de fatores, sejam eles culturais, políticos ou sociais, as relações famílias migrantes-escola se trata de uma relação de poder assimétrica em que a instituição escolar possui mais privilégios nesta comunicação e aproximação com as famílias do que o contrário. Nestes casos, há ao reconhecer o envolvimento parental como uma mais-valia, mas também ao compreender que as famílias migrantes podem ser de “difícil-acesso”, há que se investir em diferentes estratégias de comunicação para aumento da participação e envolvimento destas famílias (Carmona, Evangelou & Fuentes-Mayorga, 2020).

Nesta linha de famílias de “difícil acesso” – termo comumente utilizado por parte do contexto escolar para famílias onde é difícil conseguir comunicar-se – Landy & Menna (2006) acredita que seja necessário o esforço da escola primeiro compreender o porquê estas famílias são de difícil acesso para então compreender como os serviços escolares estão contribuindo para as famílias serem de difícil acesso. Por este prisma de pensamento, pode-se oferecer alternativas mais colaborativas de construção de participação de famílias migrantes e maior oportunidade da escola desenvolver apoios as crianças e para a comunidade escolar de modo geral.

Ao compreender o envolvimento parental na escola dentro do modelo de Sistema de Suporte Comunitário e a partir do modelo ecológico no campo da psicologia comunitária em que todas as camadas sociais estão interligadas, é possível compreender a interação escola-família/comunidade não como ameaça, mas sim como recurso fortalecedor e de contribuição para um desafio que da inclusão da diversidade.

Em estudos feitos sobre envolvimento de famílias migrantes no contexto educativo nos Estados Unidos, chegou-se a conclusão de que este envolvimento impactou no aprendizado de crianças e jovens, sentimento de pertença, maior empoderamento e no exercício de cidadania por estarem envolvidos e terem suas vozes escutadas no dia-a-dia e serem revistos em atividades escolares. Além disto, também contribuiu para construção de sentimento de pertença e maior bem-estar por estar em contato com outras famílias e com as crianças de outras famílias e fortalecer o sentido de comunidade de entreajuda. Os mesmos estudos revelaram também que a implementação de estratégias para envolvimento de famílias migrantes não apenas impactou estas famílias como toda a comunidade escolar e influenciou na partilha de espaços comuns entre crianças, pais e colaboradores da escola, contribuindo para um envolvimento como um todo e ambiente escolar mais inclusivo e saudável (López Castellano, García-Quero, e García-Carmona, 2018; Lucas, Henze e Donato, 1990; Nieto 2002; Delgado-Gaitan 2004; Mercado & Moll 2000).

De acordo com Epstein (1992) estudantes de qualquer nível acadêmico possui maiores atitudes positivas, altas aspirações e comportamentos mais positivos quando possuem famílias mais participativas, mais conscientes sobre a importância da educação e mais envolvidos. Este envolvimento pode acontecer de diferentes formas e para a autora acontece a partir de 5 dimensões importantes: exercício da parentalidade, ajuda nos trabalhos de casa, comunicação com a escola, voluntariado na escola e participação nas tomadas de decisão feitas pela escola (Epstein, Coates, Salinas, Sanders & Simon, 1997).

Já os estudos feitos por Izzo (1999) ressalta 4 dimensões importantes de indicadores para o desenvolvimento parental: o número de contatos que possui (rede de apoio), qualidade das interações, participação nas atividades da escola e nas atividades de casa são preditivos das conquistas acadêmicas futuras.

Outros estudos também reforçou a ligação entre envolvimento familiar e performance escolar. Crosnoe & Turley (2011), concluíram que apesar da frágil situação socioeconômica de famílias migrantes as suas crianças conseguiram desempenhar maiores performances escolares quando comparadas aos alunos não-migrantes. Este mesmo estudo chega a conclusão que um dos fatores responsáveis pelo chamado “paradoxo do imigrante” ocorre por vantagens percebidas na unidade familiar e comunitária existente na vida desta criança, além da capacidade de aprendizagem de diferentes idiomas. Os contextos familiares e comunitários conseguem ser fortes aliados

para ultrapassar as consequências da desvantagem socioeconômica a nível de risco na performance de crianças e jovens.

Por sua vez, as escolas, que adotam uma abordagem intercultural ao valorizar a mais-valia da diversidade cultural e utilizando-a como um recurso importante, possui maior probabilidade de promover a integração bem-sucedida de famílias migrantes. Estas escolas criam espaços de aprendizagem que reconhecem e valorizam as experiências culturais dos alunos migrantes e de suas famílias, assim como estão sensíveis para compreender suas dificuldades e desafios impostos pelo processo da migração. Ao mesmo tempo em que promovem a troca de conhecimentos e a construção de pontes entre diferentes grupos culturais (Hornby e Lafaele, 2011). Além disso, é através do contato com a diversidade cultural presente na escola que os alunos têm a oportunidade de expandir seus horizontes, questionar estereótipos e desenvolver uma consciência intercultural (Nieto, 2002).

4. Sensibilidade/Competência cultural na educação intercultural: perspectivas e limites

A sensibilidade cultural nas escolas é uma questão cada vez mais discutida e valorizada na educação contemporânea. Autores que abordam este tema enfatizam a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente no ambiente escolar. No entanto, é importante salientar os riscos passíveis da abordagem da sensibilidade cultural na reificação de culturas e estereótipos travestindo-se de uma abordagem inclusiva.

O debate no campo da competência cultural ganha consistência nos Estados Unidos nos anos 1970 no campo da saúde através da autora e enfermeira Madeleine Leininger que compreende a construção da perspectiva de saúde e doença em conjunto com a noção de cultura. Leininger (1978) acreditava que a práxis em saúde precisava estar investida de fundamentos inter-relacionais e culturais para as intervenções serem consideradas ações eficazes e não desfavoráveis para a população atendida nos seus contextos (Gualda e Hoga, 1992).

Terry Cross, torna-se um dos autores de referência da competência cultural em saúde e, juntamente com outros estudiosos, desenvolve um modelo de análise culturalmente competente destinado a profissionais, servidores públicos e instituições que prestam cuidados em saúde. Cross et al (1978) define competência cultural em saúde como sendo “um conjunto de comportamentos, atitudes e políticas que acompanham um sistema, agências e serviços ou entre profissionais e que torna-os capazes de promover um trabalho efetivamente em situações interculturais” (Cross et al, 1989, 7, citado por Oliveira, 2019).

Nesta lógica, os autores justificam o recurso à “cultura” na medida que se trata de um padrão de comportamento humano em que estão expressos os pensamentos, a comunicação, a religião ou o grupo social; e “competência” é o termo usado para designar a capacidade de funcionar efetivamente num contexto integrado culturalmente definido pelo comportamento do indivíduo ou do grupo (Oliveira, 2019).

Em suma, a sensibilidade cultural e a competência cultural são conceitos inter-relacionados, mas distintos. A sensibilidade cultural é o ponto de partida para o desenvolvimento da competência cultural, envolvendo a conscientização e a valorização das diferenças culturais. Por outro lado, a competência cultural é um estado mais avançado, que requer um conjunto abrangente de conhecimentos, habilidades e atitudes para interagir efetivamente em contextos culturais diversos. Ambos são fundamentais

quando aplicado de forma adequada na promoção de compreensão mútua, de sistemas mais inclusivos e justos.

Banks (2002), que defende a importância da educação intercultural como um meio de valorizar a diversidade cultural e promover a equidade educacional, defende que a educação intercultural culturalmente sensível passa pelo reconhecimento e incorporação de diferentes perspectivas culturais, tanto no currículo quanto nas práticas pedagógicas.

Estudos feitos por Gay (2000) também enfatiza a importância de uma pedagogia culturalmente responsiva. Para a autora, os educadores devem se esforçar para compreender as experiências, conhecimentos e valores culturais dos alunos e utilizar tais informações para informar as práticas educacionais, tornando-as mais inclusivas e menos repetitivas. Esta abordagem procura criar um ambiente inclusivo e empoderado para crianças e jovens.

Assim, a sensibilidade cultural nos serviços de modo geral e nos contextos educativos, mais especificamente, é uma ação em direção à marca de um país que quer se reafirmar no caminho democrático e com identidade nacional plural. A inclusão é uma forma de assegurar a possibilidade da diversidade no formato a qual ela se apresenta/expressa nas suas inúmeras dimensões (individual, comunitária, organizacional, política). Dessa forma, o tema da diversidade e inclusão tem mostrado cada vez mais relevância, principalmente em ambientes decisivos na vida das pessoas e na construção de cidadania como é o caso do ambiente escolar (Papastephanou, 2019).

A sensibilidade e a competência cultural nos serviços são marcas da inclusão. Estes construtos se manifestam como meios para colmatar os problemas da população migrante, as reconhecendo como cidadãs e dando meios para a participação a partir da criação de um ambiente mais propício ao empoderamento e participação.

Através destes meios, o contexto escolar consegue se fazer mais resiliente e também com a capacidade de dar respostas mais completas e complexas para os problemas sociopolíticos/econômicos que enfrentam as crianças provindas de outras origens no sistema educacional. Estes problemas, já citados anteriormente e corroborados por outros estudos (taxas de abandono escolar precoce, menores performances em exames, irrepresentatividade em espaços de acadêmicos mais qualificados, etc.), fazem manutenção das desigualdades sociais e da falta de representatividade mais diversa em ambientes decisivos (Taylor, 2010).

Nesta linha, ao se pensar o acesso aos serviços (educação, saúde, emprego, etc.) implica, em si, fazer a análise de um conjunto de dimensões que vão desde a

complexidade macroestrutural (fatores políticos, econômicos, culturais – como direito à cidade, segregação socio espacial, etc.) até a dimensão da microestrutura (as psicodinâmicas estabelecidas a partir das relações simbólicas que os indivíduos estabelecem com os serviços implementados – serviços culturalmente sensíveis e informados para a inclusão da diversidade). Ambos são atuantes de modo recíproco e dialógico, aplicando-se também o princípio do Modelo Ecológico já defendido por Bronfenbrenner e James Kelly a fim de não olhar para um sistema como algo inócuo e fechado em si mesmo (Carreira, 2018).

Por isso, assim como a análise de um problema é complexo, o olhar para compreendê-lo e criar caminhos que vão ao encontro de suas soluções precisa estar ancorado também na complexidade das áreas que o interseccionam. Neste sentido, a psicologia comunitária, ao privilegiar um olhar ecológico não corre o risco de individualizar o problema e estigmatizar mais ainda os sujeitos vulnerabilizados, mas compreende o contexto, as especificidades e diversas dimensões que são atravessadas (Esposito, Ornelas, Scirocchi, & Arcidiacono, 2019). Além de contribuir para a criação de uma agenda que (re)pensa teoria e prática em função de uma sociedade mais inclusiva e que dialoga com áreas e saberes que servem de instrumentos para repensar a mudança social, como é o caso da Teria do Empoderamento que viabiliza a participação e envolvimento ativo das comunidades e pessoas em questão.

Da mesma forma, no campo da educação, as escolas sentem a necessidade de criar diferentes abrangências para dar conta dos contextos dinâmicos e diversos que se reconfiguram a todo tempo (Granada et al, 2017). Isto demonstra também, sobretudo, uma mais-valia para os países recetores por oferecerem oportunidades de aprendizagem mútua, reflexão e redefinição da sua identidade nacional e dos seus saberes.

Este pensamento leva à consideração a importância de práticas em direção a interculturalidade. A noção de diminuir os impactos causados no hiato criado entre “Nós *versus* Eles” vai na tentativa de encontrar-se no meio desta equação e criar ambientes escolares mais saudáveis. Este pensamento, valoriza e compreende a diversidade como mais-valia, construindo pontes ao invés de barreiras.

Sendo assim, a sensibilidade cultural e o empoderamento são dois conceitos que andam juntos e são fundamentais quando se trata de abordar questões de diversidade, justiça social e transformação. Embora tenham abordagens diferentes, podem ser conectados por meio de uma perspectiva crítica que busca a equidade e a emancipação dos grupos marginalizados.

Autores como Freire (1970), destacam a importância do empoderamento como uma abordagem pedagógica que busca capacitar os indivíduos para que se tornem agentes da sua própria mudança e, por consequência, da mudança social. Freire defende que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos e ser transformadora, promovendo a conscientização crítica e o engajamento dos alunos na luta contra as injustiças. Nesse sentido, o empoderamento está intrinsecamente ligado à capacidade dos indivíduos de reconhecerem e contestarem as estruturas de poder opressivas que permeiam a sociedade.

Por sua vez, a sensibilidade cultural envolve o reconhecimento e a valorização das diferentes expressões culturais presentes num determinado contexto, onde a comunidade escolar se sinta reconhecida, respeitada e representada. Enfatiza-se, assim, a importância de uma pedagogia culturalmente responsiva, que considere as experiências, conhecimentos e valores culturais dos alunos no ambiente escolar em busca de criar um ambiente educacional inclusivo (Gay, 2000).

No entanto, uma perspectiva crítica nos convida a ir além da mera celebração da diversidade cultural. Devemos questionar as relações de poder que permeiam essas interações e buscar uma transformação social mais aprofundada. A linha de pensamento crítica defendem que uma necessidade de análise das estruturas de poder e uma conscientização dos sistemas de opressão para que seja possível o empoderamento acontecer. Isso implica em capacitar os indivíduos para que possam questionar as normas sociais e trabalhar coletivamente para criar uma sociedade mais justa e equitativa (hooks, 1994).

Por isso, há uma necessidade urgente de inclusão da população migrante, principalmente aquela recém-chegada, que ainda possui pouca participação na sociedade em que estão inseridas pouco envolvimento por falta de compreensão do funcionamento e acesso aos sistemas e serviços, mas também pelos serviços não terem sensibilidade e competência cultural suficiente para estabelecido eu reconheça a diversidade como uma realidade. Provoca-se, por sua vez, uma falha nos percursos destas famílias, empurrando-as, muitas vezes, para ciclos de pobreza e vulnerabilidades.

Dessa forma, a sensibilidade cultural e o empoderamento conseguem ser abordagens complementares, pois acreditam no potencial das pessoas em promover a justiça social e contribuir na construção de ferramentas e de teorias que levem em consideração a comunidade de modo geral e, portanto, a comunidade migrante incluída. Ao integrar esses conceitos, podemos criar ambientes educacionais e sociais que

valorizem a diversidade cultural, ao mesmo tempo em que buscam a transformação das relações de poder em prol de uma sociedade mais igualitária.

Brislin & Yoshida (1994) defende que a sensibilidade cultural envolve a ter consciência dos códigos, normas, valores e crenças de outras culturas, assim como uma habilidade de adaptação e resposta adequada as diferenças possíveis. Nesta linha, a sensibilidade cultural é um ponto de partida essencial para a competência cultural, pois implica numa disposição para aprender sobre outras culturas e reconhecer a importância de se abster de julgamentos precipitados e de suposições e leituras rápidas. A competência cultural, por sua vez, vai além da sensibilidade cultural. Baseia-se, portanto, na capacidade de interagir efetivamente em diferentes contextos culturais, utilizando conhecimentos, habilidades e atitudes apropriadas.

A partir do Modelo dos Estágios de Desenvolvimento Intercultural desenvolvido por Milton Bennet (1993, 1986), pode-se concluir que a competência cultural envolve a aquisição de um conjunto de habilidades que podem ser cognitivas, afetivas e comportamentais nas quais possuem impacto positivo nas interações entre pessoas de diferentes backgrounds culturais. Vale ressaltar que a competência cultural não apenas requer uma compreensão das normas e dos valores culturais, mas como comunicar-se e dispor de mecanismos apropriados que possam resolver situações e construir formatos relacionais mais significativos. Neste sentido a competência cultural faz parte de um processo contínuo de aprendizagem.

Embora a sensibilidade cultural seja geralmente vista como um aspeto positivo, algumas considerações e cuidados precisam ser feitas nesta abordagem. A sensibilidade cultural pode ser interpretada ou utilizada como uma abordagem superficial das diferenças culturais ou até mesmo reforçar estereótipos. Também pode se tornar uma forma de "tolerância cultural", onde as diferenças são aceitas apenas superficialmente, sem um verdadeiro envolvimento ou compreensão e, por sua vez, mudanças mais estruturais. Esta abordagem pode negligenciar questões mais profundas de poder, desigualdade e injustiça social que podem estar subjacentes às diferenças culturais.

Também cabe o cuidado de não abrir espaço para uma ênfase excessiva das diferenças e reforçar estereótipos ao promover uma visão essencialista das culturas. Em vez de reconhecer a diversidade e complexidade dentro de cada cultura, a sensibilidade cultural pode levar a generalizações simplistas e a uma visão homogeneizada de grupos culturais (Romero, 2010).

No contexto escolar, a abordagem da sensibilidade cultural pode ser reduzida a um mero discurso superficial de "tolerância", sem um compromisso real com a transformação social e a promoção da igualdade. No entanto, é necessário questionar se a sensibilidade cultural pode ser suficiente para abordar questões estruturais de desigualdade, como a distribuição desigual de recursos e oportunidades educacionais.

Além disso, hooks (1994) chama atenção a necessidade de uma abordagem mais abrangente, que vá além do reconhecimento da diversidade cultural e também aborde questões de poder, dominação e opressão. Para a autora, uma sensibilidade cultural verdadeiramente transformadora deve envolver uma análise crítica das estruturas de poder presentes nas instituições educacionais e na sociedade em geral. Ela propõe a pedagogia do engajamento crítico como uma maneira de desafiar e transformar essas estruturas.

Ao refletir criticamente sobre a sensibilidade cultural nas escolas, é importante ir além do discurso superficial de celebração da diversidade e considerar as implicações sociais, políticas e econômicas envolvidas. É necessário abordar questões de poder, desigualdade e exclusão que afetam determinados grupos culturais. Esta perspectiva crítica nos desafia a adotar uma abordagem mais abrangente que busque a justiça social e a transformação da sociedade, além de promover a valorização da diversidade cultural. A sensibilidade cultural nas escolas deve ser um primeiro passo para a conscientização e ação em prol de uma educação mais inclusiva, equitativa e emancipadora.

Parte II. ASPETOS METODOLÓGICOS

1. Contexto de estudo: um projeto intercultural numa escola de Lisboa

O presente estudo pretende ouvir as narrativas de famílias que estão enquadradas num projeto que pretende aumentar o envolvimento de famílias migrantes na escola. Este projeto possui financiamento camarário que tem como objetivo, a partir de parcerias com associações de base local, desenvolver atividades em determinadas áreas da cidade de Lisboa identificadas como vulneráveis e de intervenção prioritária. Nestes casos, associações e organizações em parcerias com outras associações locais concorrem a um financiamento para implementar um conjunto de atividades com intuito de promover mais cidadania e combater a pobreza nestas áreas.

Dentro destas parceiras está uma escola localizada no centro da cidade de Lisboa e dentro de áreas consideradas de intervenção prioritária, cujas famílias migrantes possuem seus filhos matriculados. Esta escola sinaliza diversos desafios relacionados com a população migrantes, sendo os principais: a comunicação, a falta de envolvimento e participação das famílias e a baixa performance escolar, podendo acarretar no abandono escolar à posteriori. Os alunos migrantes, cuja língua materna não é português, são de origem do sul da Ásia (Bangladesh, Nepal, Índia e Paquistão).

Nesta linha, a presente investigação localiza-se no contato com as famílias cujas crianças e jovens frequentam este agrupamento escolar e, portanto, estarão incluídos nas atividades e propostas realizadas pelo projeto. O projeto em si, visa criar maiores sinergias entre família e escola, a partir da criação de estratégias de aperfeiçoamento na comunicação entre escola e famílias a fim de garantir o seu envolvimento, combater o insucesso escolar das crianças, o isolamento social da população migrante e também promover um ambiente escolar mais saudável e participativo para as famílias.

A presente investigação, por sua vez, escolheu fazer um recorte do projeto, em vigor até outubro de 2023, enaltecendo e privilegiando o olhar das famílias e suas perspectivas sobre o tema da inclusão. Através de diferentes métodos de recolha de dados, o objetivo foi de compreender as expectativas, necessidades e desafios vividos pelos diferentes grupos familiares provenientes de países do sul-asiático e identificar os principais elementos a serem implementados que ajudam na direção da inclusão e sentido de pertença das famílias e dos alunos no contexto escolar.

2. Método

Optou-se pela abordagem qualitativa que decorre de uma investigação-ação *Community-Based* com a utilização de multimétodos (entrevista, diário de campo, observação-participante, grupo focal, análise documental/relatório). Todas as técnicas de recolha de dados utilizadas visam responder aos objetivos da presente investigação:

- a) compreender as narrativas das famílias migrantes sobre o sistema educativo português e a navegação delas por este espaço (dificuldades, facilidades e desafios, etc.);
- b) compreender através das narrativas das famílias como percebem a escola como espaço inclusivo para as crianças e para as famílias;
- c) compreender de que forma podem participar no plano de ação da escola e contribuir com atividades propostas pelas famílias.

A área da psicologia comunitária é um campo da psicologia que privilegia um olhar para as mudanças sociais e políticas que acontecem na sociedade. Também compreende e possui em suas bases princípios orientadores de empoderamento e participação das pessoas envolvidas. No campo investigativo, transporta-se estes princípios para a prática de estudos mais participados a fim de contribuir para a comunidade envolvida. Ao optar por uma investigação-ação participada, o processo é participado e estendido para os membros da comunidade participante, assim como a disseminação da informação que foi concluída (Minkler and Wallerstein, 2003; Burns, 2007).

Desta forma, as narrativas familiares aqui retratadas convergem para contribuições dentro do campo da psicologia comunitária, mas também como forma de deixar contribuições pertinentes de/para uma prática dentro do contexto escolar. Ou seja, a investigação-ação permite que as práticas comunitárias possam ser refletidas fortalecendo-as cada vez mais e vice-versa. As práticas comunitárias também são fontes de importância e relevância para se pensar construtos e conceitos teóricos e contribuir para a consolidação da psicologia comunitária.

É neste sentido que a presente investigação se optou também pelo formato qualitativo, na busca de aproximar das pessoas envolvidas com o projeto e criar um ambiente de maior vinculação e protagonismo. De acordo com Fedyuk & Zentai (2018) nos métodos qualitativos de investigação o papel do investigador torna-se uma

componente integrada no método, ou seja, o nível de proximidade, o contato estabelecido, a construção de vínculo e intimidade, ou o papel simbólico representado pelo investigador mesmo que involuntariamente são determinantes para o sucesso de uma recolha de informações e interpretação de dados.

No caso da utilização de multimétodos, especialmente no campo da migração, em que estão sobrepostas muitas camadas que influenciam nestes tipos de investigação e pesquisa, há uma necessidade de sobrepor diferente tipos de técnicas metodológicas para se chegar à complexidade do fenómeno. Sobre isto, Fedyuk & Zentai, destacam que:

“It is important to consider and incorporate interdisciplinary perspectives in migration research and use combined methodological toolkits which inform the findings and clearly address the main research questions outlined in the research design. (...) Often combined with various media formats, has been increasingly used as an advocacy tool, and as a first step towards collaborative research and knowledge co-production” (Fedyuk & Zentai (2018, p.186).³

Nesta linha de pensamento, também Minayo (2012), defende a utilização de métodos de análise qualitativo nas pesquisas e investigações, pois presta atenção ao particular e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, dando espaço para o trabalho com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que “corresponde a um espaço mais profundo das reações” (Minayo, 2012, p.22)

Por este mesmo motivo, em geral, as investigações qualitativas utilizam-se de mais de uma técnica de recolha de dados que compõem uma unidade investigativa mais complexa. A **observação-participante** é uma das abordagens utilizadas para recolha de informações. Geralmente utilizada no campo das ciências sociais e humanas, a observação-participante é caracterizada pela imersão do investigador no campo de pesquisa e, conseqüentemente, pela intensa interação com os atores sociais (Bogdan & Taylor, 1975). Neste caso, o investigador é mais que um observador “neutro” dentro do

³ É importante considerar e incorporar perspectivas interdisciplinares na investigação sobre migração e utilizar conjuntos de ferramentas metodológicas combinadas que informem os resultados e abordem claramente as principais questões de investigação delineadas no desenho da investigação. (...) Frequentemente combinado com vários formatos, tem sido cada vez mais utilizado como uma ferramenta de defesa de direitos e como um primeiro passo para a pesquisa colaborativa e a coprodução de conhecimento (tradução da autora).

campo de trabalho, há também uma participação e familiarização do investigador com o campo em questão, onde há envolvimento em diferentes níveis (Spradley, 1980).

Neste caso, adotar a observação-participante é fundamental no sentido de investigação que quer-se ver aqui criado. A construção de uma observação-participante possibilitou a construção também de vínculos de confiança entre os participantes e o ambiente de investigação, a ponto de permitir descrever rotinas, dinâmicas, movimentos sobre o tema em questão. Possibilitou que a presença de uma investigadora não fosse de todo um corpo estranho e artificialidade nas intervenções possíveis.

A partir da observação-participante também foi construído intencionalidade nas observações, utilizando questionamentos e perguntas em que foi possível aprofundar sobre determinado tema. Com isto, vem também o papel fundamental da ferramenta do diário de campo, que acompanha um ao outro método investigativo.

O **diário de campo** é utilizado como uma ferramenta de investigação e possui atributos importantes, sendo considerado crucial para alguns autores quando se trata de pesquisa de cunho mais etnográfico e qualitativo (Silverman, 2005; Gibbs, 2007). Possui diversas utilidades, como anotação de contatos e nomes importantes, descrição de uma frase interessante proferida por alguém ou uma forma de documentar reflexões pessoais sobre o campo de investigação. Através do diário de campo é possível registrar as observações e referências daquilo que se quer aprofundar e também decidir sobre os aspectos metodológicos de investigação (Gibbs, 2007; Engin, 2011).

Alguns autores também defendem que o diário de campo serve não só como um uma ferramenta de apoio do investigador e o campo de pesquisa, mas também pode ser importante para a compreender as decisões pragmáticas de condução da investigação. Newbury sugere que “(...) the research diary can be seen as a melting pot for all of the different ingredients of a research project - prior experience observations, readings, ideas - and a means of capturing the resulting interplay of elements”⁴ (Newbury, 2001, p.3).

No caso específico, o diário de campo contou com observações, reflexões e pensamentos pessoais em conjunto com alguma referência bibliográfica que pudesse ser útil para conseguir refletir à luz dos temas acadêmicos já lidos. Foi graças ao diário de campo que foi possível também compreender a delineação teórica e investigativa a dar ênfase nesta investigação.

⁴ “(...) o diário de pesquisa pode ser visto como um caldeirão para todos os diferentes ingredientes de um projeto investigativo – observações de experiências anteriores, leituras, ideias – e um meio de capturar a interação de elementos resultante” (tradução da autora).

Vale ressaltar que tanto a observação-participante como o diário de campo foram uma mais-valia neste tipo de investigação pois, por mais que se tenha construído relação de proximidade com os interlocutores, quanto se trata de dar entrevistas este espaço pode ser mais formal e algumas famílias não se sentem à vontade para expressar suas verdadeiras opiniões sobre alguns temas. Sendo, portanto, utilizados outras formas de recolher a informação para construção de pensamento, pois captura interações mais autênticas e naturais dos participantes e do campo de trabalho.

As **entrevistas** são importantes fontes de recolha de dados, serve de guia na investigação para temas relevantes, coletar experiências, conhecimentos, opiniões e perspectivas acerca de um determinado fenómeno. Ajuda também na conexão ou exemplificação entre premissas coletivas e problemáticas estruturais e a realidade mais íntima e individual (Fedyuk & Zentai, 2018).

Nesta investigação, optou-se pelo entrevista semi-estruturada com questões abertas com grandes temas como idiomas falados, tempo/motivo de migração, facilidades/dificuldades vividos em Portugal, contexto escolar (expectativas, dificuldades, representações, frustrações, desejos, conquistas, etc.) e elementos mais sugestivos de participação na escola.

Também foi utilizada nesta investigação o **grupo focal** como um dos multimétodos. Alguns autores defendem a utilização da técnica de grupo focal para trazer elementos que normalmente não foram identificadas nas entrevistas. Também utilizado para aprofundar e/ou ver discutidos temáticas específicas e identificar problemas dos projetos e atividades implementadas. A partir deste método, os participantes possuem a oportunidade de trocar ideias, expressar opiniões e traçar possíveis alternativas e soluções para determinados questionamentos ou problemáticas (Kieffer, Salabarría-Peña, Odomos-Yong, Willis, Baber e Guzman, 2005).

Análise documental de relatórios também serviu de base para recolha de dados específicos do contexto escolar como número de alunos estrangeiros, idiomas etc., mas também relatórios plurianuais de avaliação com pontos de melhoria, realizados pela escola para o Ministério da Educação.

Além disto, esta investigação é parte integrante de um projeto mais abrangente de investigação-ação, cujo estilo de investigação pressupõe a criação de um novo paradigma de “fazer ciência”, reconhecendo a mais-valia da aproximação entre a academia e a comunidade. Também é considerada como uma abordagem colaborativa e participativa que visa conduzir estudos para impulsionar transformações positivas nas comunidades,

pois combina pesquisa e ação com o intuito de enfrentar desafios sociais, promover o bem-estar coletivo e trocas de conhecimentos com os membros da comunidade. Além disso, a investigação-ação propõe um olhar acadêmico-científico diferenciado e crítico, pois compreende os sujeitos não como objetos de pesquisa, mas sim como “co-researchers” (Reason & Bradbury, 2008). Autores defendem que

Researching with people means that they are engaged as full persons, and the exploration is based directly on their understanding of their own actions and experience, rather than filtered through an outsider’s perspective. Participation is also political, asserting people’s right and ability to have a say in decisions which affect them and claim to generate knowledge about them. And, in addition to producing knowledge and action directly useful to a group of people, it can also empower them at a second and deeper level to see that they are capable of constructing and using their own knowledge (Reason & Bradbury, 2008, p. 9).⁵

Neste contexto, os investigadores trabalham em estreita colaboração com os membros da comunidade, organizações e partes interessadas para identificar e definir as questões de pesquisa, metas e objetivos. O processo geralmente envolve a realização de múltiplos ciclos de coleta de dados, análise, reflexão e ação, com o envolvimento das pessoas participantes em cada etapa.

A presente investigação possui o objetivo de destacar as narrativas das famílias migrantes provenientes do sul-asiático acerca de suas experiências de integração no ambiente escolar. Foram considerados os elementos de maior relevância, tais como: as expectativas, a concepção da educação formal em suas vidas, os afetos vinculados a esse processo de integração e os principais obstáculos enfrentados. A partir disto, foi criado um conjunto de estratégias e soluções participadas sugeridas e criadas pelas famílias para contribuir na maior integração e participação de crianças e adultos no ambiente escolar.

Portanto, a partir do uso de multimétodos qualitativo de investigação, será conduzida a partir de entrevista semi-estruturada e *focus-group* aos principais atores, recolha e análise documental da escola (avaliação dos alunos importantes utilizadas pela

⁵ “Investigar com pessoas significa que elas estão envolvidas como pessoas plenas, e a exploração é baseada diretamente na compreensão das suas próprias ações e experiências, em vez de ser filtrada através da perspectiva de alguém de fora. A participação também é política, afirmando o direito e a capacidade das pessoas de terem uma palavra a dizer nas decisões que as afetam e pretendem gerar conhecimento sobre elas. E, além de produzir conhecimento e ação diretamente útil para um grupo de pessoas, também pode capacitá-los, num segundo e mais profundo nível, para verem que são capazes de construir e usar o seu próprio conhecimento.” (tradução da autora).

escola para medir performance escolar e medidas) e conduzidas em inglês (com mediação para o bengali, nepali e urdu) e português.

A partir dos multimétodos envolvidos nesta investigação, pretendeu-se compreender os elementos/dimensões mais importantes para inclusão das famílias migrantes no contexto escolar específico, principalmente aquelas famílias que possuem barreiras do idioma de maioria proveniente de países do sul-asiático. Assim, partiu-se para compreensão abrangente de diversas temáticas como: sistema de educação português, representação da escola, sentimento de pertença, dificuldades e facilidade encontradas no processo de migração.

Análise Temática

A análise temática foi o método utilizado para análise qualitativa dos resultados obtidos com as entrevistas e dos resultados do grupo focal. Optou-se pela análise temática por se tratar de um método que organiza as ideias por grandes temáticas, valorizando a experiência das pessoas envolvidas. Este método se interessa por compreender o sentido de um fenómeno particular e a sua interação com as pessoas ao seu redor. Preocupa-se em estabelecer um sentido à experiência focada no recorte investigativo que se é dado, compreendendo a interpretação feita pelas pessoas (Riger & Sigurvinsdottir, 2016).

Alguns autores sugerem a utilização da análise temática para campos de investigação onde se quer compreender a diversidade e complexidade com relação a certos fenómenos entende que:

“Today there is a press for “evidence-based practice” that privileges randomized controlled methods and hypothesis testing, but such deductive methods may not be appropriate for all research questions. Not all people may respond to a situation in the same way and responses may vary depending on the setting.” (Riger & Sigurvinsdottir, 2016, p.35)⁶

⁶ Hoje há uma pressão pela “prática baseada em evidências” que privilegia métodos controlados randomizados e testes de hipóteses, mas tais métodos dedutivos podem não ser apropriados para todas as questões de pesquisa. Nem todas as pessoas podem responder a uma situação da mesma maneira e as respostas podem variar dependendo do ambiente” (tradução da autora).

Somado a isto, outros autores referem-se que a análise temática tem capacidade de contribuir com investigações que seguem a tendência da investigação-ação com uma agenda que possa incluir temáticas relacionadas com justiça e mudança sociais por possuir uma relação entre investigador e participante mais igualitária, e também por conseguir capturar mais a complexidade do discursivo (Creswell, 2013).

Nesta investigação a proposta é de utilizar o tipo *reflexive* na Análise Temática, de acordo com Braun & Clarke (2019), de modo a valorizar os conteúdos e a sua profundidade enaltecendo aquilo que está a ser dito para construir noções mais coerentes e concretas de caminhos possíveis de inclusão de famílias migrantes no contexto escolar.

Nesta linha, a investigação seguiu-se o método da AT de Braun e Clarke (2006) composto por 6 etapas: i. familiarização dos dados - contato prévio com os dados, coleta, transcrição e revisão) fase onde é realizada uma imersão no conteúdo; ii. identificação dos códigos – codificação a partir do interesse do elemento fundamental de análise de investigação, identificação dos temas gerados (neste caso foi *data-driven* a partir daquilo que as famílias foram relatando sobre o processo de inclusão); iii. busca do tema abrangente – codificação de temáticas mais abrangentes a partir dos dados; iv. revisar dos temas – fase em que os temas são refinados e questionados sobre a sua capacidade de abrangência ou não; v. definição e nome dos temas – definição daquilo que será o nome do tema de abrangência e vi. Produção do relatório – construção da história dos dados nos resultados da pesquisa.

Dois aspetos conduziram o processo de entrevista:

i. processo de migração: a. motivo/tempo de migração, b. sonhos/anseios/expectativas, c. desafios/dificuldades/barreiras; **ii. inclusão no contexto escolar:** d. importância da educação formal na vida, perceção sobre o Agrupamento Escolar; e. expectativas/preocupações sobre a educação das crianças e sobre a escola; f. participação/envolvimento/pertença; g. sugestões e contributos para a escola.

A partir das etapas sugeridas por Braun e Clarke (2006) de Análise Temática, para cada um destes aspetos, emergiram temas e subtemas extraídos e categorizados a partir das narrativas das famílias sobre cada aspeto explicitado posteriormente, como organizado nas grelhas de análise de nº1 e mais adiante nas grelhas de análise de números 2, 3 e 4.

Participantes

Participaram desta investigação 10 pessoas, divididas entre 10 participantes do grupo focal e destas 5 foram entrevistas individualmente. As pessoas entrevistadas possuíam relação de parentesco direto com a criança e em sua maioria eram os encarregados de educação das crianças matriculadas na escola onde o projeto decorre, sendo todas mães ou pais, com apenas uma pessoa com relação de parentesco de tio.

A proveniência das famílias migrantes era da região do Sul da Ásia, sendo 4 bangladeshes, 3 nepaleses, 2 indiano e 1 paquistanês. Com faixa etária entre os 26 anos aos 39 anos, sendo 5 homens e 5 mulheres. Em termos religiosos, 3 são da religião muçulmana, 5 hindus e 2 que não abordou sobre o tema. Com relação aos idiomas de domínio, todas os participantes falavam mais de um idioma, sendo sempre o inglês e o relativo a língua materna. A escolha dos entrevistados seguiu os critérios de disponibilidade e domínio do idioma inglês (grelha de análise nº1).

Com relação aos grupos focais, foram realizados 2 encontros familiares em foi possível ser discutido diversos temas acerca da inclusão/integração e das dificuldades e preocupações enfrentadas pelas famílias. As temáticas estiveram relacionadas com as dificuldades/desafios e nas alternativas possíveis para fomentar maior participação e proximidade das famílias.

Foram enviados convites pelos alunos para seus respectivos encarregados de educação convidando-os participação de sessões familiares na escola. Cada convite foi escrito em 4 idiomas diferentes: português, nepali, bengali e inglês. Nestes grupos focais contou-se com a participação de duas mediadoras comunitárias uma do Bangladesh e outra do Nepal contactadas para possíveis traduções e mediações que fazem parte das associações parcerias no projeto.

As entrevistas foram conduzidas em inglês e traduzidas livremente para português para análise dos resultados. Os grupos focais foram conduzidos no idioma inglês com a participação de mediadores comunitários com domínio nos idiomas representados.

Questões éticas

O presente estudo enquadra-se na modalidade de pesquisa de risco mínimo. Por tratar-se de pesquisa envolvendo instituições e seres humanos, o acesso aos dados foi previamente autorizado pelos representantes das mesmas, seguindo rigorosamente os

procedimentos institucionais relativos ao trânsito e acesso a dados. Todos os colaboradores da instituição escolar, bem como, as famílias entrevistadas tiveram de responder aos questionários e/ou foram inseridos nos grupos focais mediante plena concordância dos mesmos e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para salvaguardar o anonimato das pessoas entrevistadas, todos os nomes utilizados nos resultados das entrevistas são nomes fictícios escolhidos desta forma para preservar a identidade das pessoas que contribuíram para a investigação.

3. Resultados

Os resultados aqui expressos foram compilados das respostas dos entrevistados da entrevista semi-estruturada e do grupo focal conduzidas em inglês com traduções pela autora. As narrativas foram organizadas em 3 categorias principais: dados demográficos, experiências/processos migratórios e percepção sobre inclusão no contexto escolar.

Para cada categoria principal foram gerados temas e destes temas subtemas consecutivos que organizaram, por sua vez, as frases traduzidas das entrevistas e do grupo focal. Foram identificados 16 temas que vão desde os dados demográficos até expectativas/sonhos/dificuldades vivenciados no processo de migração/relação com o contexto escolar.

Estes 16 temas geraram 67 subtemas organizados a partir das narrativas encontradas nas entrevistas e grupo focal das famílias e, partir disto, categorizadas nos subtemas. A maioria dos excertos foram identificados com mais de um subtema, sendo selecionados como multi-categorias de análise. Por isto, foram extraídos 59 excertos narrativos das entrevistas e do grupo focal, no qual, em alguns casos, mais de um excerto possui até 3 subtemas diferentes identificados. A partir disto, foram atribuídos os subtemas retirados destas narrativas.

Os resultados organizados a partir da análise temática e organização de grelhas de análise demonstraram alguns eixos narrativos comuns entre as famílias. Apesar de serem de países e com histórias migratórias diferentes, a questão da educação aparece como central em diferentes contextos.

A educação desempenha um papel principal e importante na vida das famílias entrevistadas como motivo principal de migração. Neste caso, a educação formal aparece

como um caminho para proporcionar melhores oportunidades para suas crianças através desta oferta educativa.

Ademais, a questão da educação também aparece como uma preocupação devido aos fatores relacionados com as barreiras encontradas: comunicação, isolamento e diferenças culturais de ensino. Algumas famílias citam a contexto escolar em Portugal como sendo diferente daquilo que estão acostumados nos países de origem e atribuem isto a falta de compreensão do sistema de educação, mas ainda assim confiam e acreditam neste sistema.

Os principais desafios estão relacionados com a barreira na comunicação e com as expectativas criadas sobre a educação na Europa, também pela falha de estratégias que permita planos de ação mais assentes com a inclusão das crianças e famílias neste contexto.

Apesar de todas as barreiras, principalmente as relacionadas com a comunicação, as famílias conseguem fazer sugestões de melhorias e atividades nas quais poderiam implementar dentro do contexto escolar para dar mais sentido de pertença, colmatar os desafios sentidos relacionados com a escola e ainda promover a participação de outros familiares e alunos.

Grelha de análise nº 1 Análise temática: categorias e subtemas		
Categorias de Análise	I) Dados demográficos	1. Relação parental
		2. Idade
		3. Gênero
		4. Origem/nacionalidade
		5. Religião
		6. Idiomas
	II) Experiência/processo migratório	7. Tempo de migração
		8. Principal motivo da migração
		9. Sonhos/anseios/expectativas
		10. Desafios/barreiras/dificuldades
	III) Percepção sobre inclusão no contexto escolar	11. Percepção geral sobre a instituição e educação formal (importância na vida)
		12. Percepção do Agrupamento de Escolas da criança
		13. Expectativas e preocupações sobre a escola/educação
		14. Desafios/barreiras/Dificuldades com a escola e educação
		15. Participação/Envolvimento/Sentimento de pertença (inclusão)
		16. Sugestões/contributos com/para a escola

<p align="center">Grelha de análise nº 2 Análise temática: dados demográficos</p>								
Entrevista/ Grupo Focal	Nº	Nome (fictício)	1. Relação parental	2. Idade	3. Gênero	4. Origem/ nacionalidade	5. Religião	6. Idiomas
EN e GF	1	Adnan	mãe	36	feminino	Bangladesh	Muçulmana	Bengali Urdu Português Paquistani Inglês
EN e GF	2	Mina	mãe	32	feminino	Nepal	Hindu	Nepali Inglês
EN e GF	3	Kabir	tio	28	masculino	Índia	Hindu	Hindi Nepali Inglês Punjabi
EN e GF	4	Aruna	mãe	38	feminino	Bangladesh	Muçulmana	Bengali Inglês
EN e GF	5	Rama	mãe	26	feminino	Nepal	Hindu	Hindi Inglês
GF	6	Rahir	pai	37	masculino	Paquistão	-	Inglês Urdu
GF	7	Massar	pai	44	masculino	Índia	Hindu	Inglês Hindi Português
GF	8	Shamin	mãe	39	feminino	Bangladesh	Muçulmana	Inglês Bengali Urdu
GF	9	Nasser	pai	33	masculino	Nepal	Hindu	Inglês Nepali
GF	10	Firoj	pai	39	masculino	Bangladesh	-	Inglês Bengali

Grelha de análise nº 3
Análise de temática: experiências e processo migratório

Categoria Principal	Tema	Subtemas	Excertos
II) Experiência/processo migratório	7. Tempo de migração	1 Tempo	“Migrei no ano de 2017 para Portugal, desde então vivo aqui” (Adnan)
		“Migrei em 2017, mas vivi os primeiros anos em Dinamarca, vim para Portugal na pandemia, em 2020” (Mina)	
		“Cheguei aqui em 2022” (Kabir)	
		“Cheguei neste ano (2023), em Janeiro” (Rama)	
	8. Principal motivo da migração	2 Melhores condições de vida	“O maior motivo para migrar foi por causa do meu filho. Queria dar melhor futuro e educação para ele. Na Ásia eu vivia uma vida de rainha, sabe? Tinha tudo, conhecia tudo, mas eu achei que seria melhor mudar para dar melhor futuro aos meus filhos. No Bangladesh temos alguns problemas políticos e também problemas de educação, sabe? Em países asiáticos eu considero que há um problema de universidades de qualidade, então minha primeira opção de vir viver aqui foi para oferecer um futuro melhor para meu filho e ele poder ir para qualquer país da Europa que escolher” (Adnan)
		3 Oportunidades para a família	
		4 Clima	“Na Dinamarca é muito difícil na questão da documentação, por isso vim para cá, meus amigos disseram que era mais fácil, o clima é parecido com o do Nepal e sinto num ambiente mais familiar aqui em Portugal. As pessoas são mais amigáveis aqui, o idioma é mais fácil de aprender, e as pessoas são mesmo muito amigáveis. Então foi mais fácil a adaptação e para documentação” (Mina)
		5 Ambiente Familiar	
		6 Facilidade de documentação	
		7 Sentimento de pertença	“Aqui em Portugal tem uma comunidade enorme de nepaleses então consigo celebrar todas as festividades do meu país, sem problemas. <i>(Mesmo que não seja por causa da política pública do país de acolhimento, mas sim pela comunidade residente)</i> ” (Mina)
		8 Comunidade	
		9 Celebração de festividades	
		10 Sentimento de pertença	“As pessoas são mais amigáveis aqui, o idioma é mais fácil de aprender, e as pessoas são mesmo muito amigáveis.” (Kabir)
		11 Pessoas amigáveis	
	12 Melhores condições de vida	“Queria melhores condições de vida e mais oportunidades para mim e a minha família” (Rama)	
	13 Estudos	“Vim por causa dos estudos e para ajudar a minha irmã e o meu cunhado” (Kabir)	
14 Suporte familiar			
	15 Frustrações	“Eu amo Portugal, mas não consigo ficar aqui por muito tempo. É difícil ficar aqui com 3 crianças e com o ordenado muito baixo. Quero estabilizar minha vida e sair daqui, adoro estar aqui, mas é muito difícil para trabalhar e dar uma vida melhor para os seus e a sua família. Então, queremos ir para outro país, preciso ganhar um pouco mais.” (Mina)	
	16 Dificuldades financeiras		

9. Sonhos/anseios/expectativas	17 Dificuldade no apoio financeiro e remessas à família	“Quando minha família está doente, eu não posso ajudar a enviar dinheiro e isso me deixa muito triste. Em Bangladesh médico não é gratuito, então se alguém fica doente é difícil enviar dinheiro porque também preciso aqui. Eu saí do meu país para viver condições melhores de vida e não para negar tratamento médico para minha família, isto me deixa muito triste.” (Adnan)
	18 Maiores oportunidades noutros países europeus	“Acho que não fico em Portugal, tenho uma grande comunidade, gosto muito de viver aqui e ajudo a minha família, mas acho que tenho mais oportunidades noutros países da Europa. Quero poder conseguir um trabalho para pagar meus estudos e ajudar minha família.” (Kabir)
	19 Incompreensão sobre códigos culturais portugueses	“Tem muitas coisas que não compreendo sobre Portugal. Os festivais, os feriados e porque eles celebram algumas datas. Eu queria muito perceber porque é importante e o significado. Os Santos, por exemplo, que está perto de acontecer, queria saber mais porque eles celebram, porque comem sardinhas, qual o significado. Aqui é totalmente diferente. Queria saber mais.” (Mina)
	20 Desejo de compreensão dos códigos culturais	
	21 Desejo de compreensão dos códigos culturais	“Eles [os filhos] continuam distantes de Portugal neste sentido, mesmo sendo portugueses. Acho que quando você aprende significados das coisas você fica mais próximo do país. E meus filhos estão confortáveis em Portugal, eles não possuem mais aproximação com Bangladesh, então acho que faria sentido eles saberem mais o motivo dos feriados. As vezes eu explico, procuro na internet e explico, porque eles se sentem desconfortáveis por não saberem quando a família pergunta.” (Adnan)
	22 Estudos	“Tenho o projeto de fazer estudos aqui pela Europa, crescer mais profissionalmente. Acho que não fico em Portugal, tenho uma grande comunidade, gosto muito de viver aqui e ajudo a minha família, mas acho que tenho mais oportunidades noutros países da Europa. Quero poder conseguir um trabalho para pagar meus estudos e ajudar minha família.” (Kabir)
	23 Mais oportunidades financeiras	
	24 Saída de Portugal	
	25 Falta de informação	“Não foi fácil foi meu processo de migração em Portugal, pela falta de informação, as documentações importantes, todos os sistemas são diferentes.” (Adnan)
	26 Sistemas diferentes	“Não estava preparada para a quantidade de documentos necessários, minha irmã mora no Inglaterra e lá eles não precisaram de metade dos documentos que pediram em Portugal.” (Rama – grupo focal)
	27 Quantidade de documentos necessários	
	28 Burocracia	“são muitos papéis, muitos papéis para assinar a todo tempo” (Kabir)
	29 Quantidade de documentos necessários	
	30 Burocracia	“não há informação antes de chegarmos lá [nos serviços]. O que acontece também é que cada pessoa dá uma informação diferente (risos), é uma loucura (risos).” (Firoj – grupo focal)
31 Falta de informação		
32 Barreiras na comunicação	“Sinto-me bem recebido. Só quando vou nas Finanças (risadas). Lá não. É horrível! Também no SEF e todo o serviço para o migrante. Sinto como uma pessoa má, que só fez coisas más, porque sou tratado mal (...). Não	

	10. Desafios/barreiras/dificuldades		falam inglês, não querem perceber o que está a dizer. Mesmo quando percebem, não querem falar inglês. É complicado.” (Kabir)
			“As dificuldades que sinto é por causa da língua, essa é a primeira dificuldade, é completamente diferente até o alfabeto, tudo! Totalmente diferente. E quando vamos aos serviços, nós tentamos falar português e as vezes eles sabem falar inglês, mas não gostam ou não querem. Eu também entendo, estamos em Portugal, temos de falar o português. Mas para serviços muito básicos, como saúde e emprego, precisa ter pessoas para falar inglês. Portugal diz que acolhe migrante e que migrantes são bem-vindos, mas não tem preparo para recebermo-nos. Quando se é novo aqui no país, não dá para falar logo a língua. É um outro idioma, não é um jogo... é difícil.” (Aruna)
		34 Desafios com saúde física e mental 35 Gravidez	“No começo foi muito difícil para nós porque nos mudamos na pandemia para cá. Então eu estava com medo de sair, não ia para lugar nenhum. Eu estava grávida da mais nova, tinha medo de tudo, não conseguia me comunicar com mais ninguém, perdi meus amigos, o convívio... Não tinha família em casa para me ajudar, sofri muito com essa situação, ainda mais grávida e com um bebê em casa.” (Mina)
		36 Dificuldades financeiras 37 Sobrecarga de trabalho	“Minha esposa não consegue trabalho porque não fala o português e nem inglês. Sou apenas eu para prover para minha família (esposa e duas filhas). É difícil e preciso ter dois as vezes três trabalhos para conseguir pagar renda de casa.” (Massar – grupo focal)

Grelha de análise nº 4
Análise de temática: experiências e processo migratório

Categoria Principal	Tema	Subtemas	Excertos
III) Percepção sobre inclusão no contexto escolar	11. Percepção da importância da educação formal na vida	38 “Segunda-mãe”	“Para mim a professora é a segunda-mãe porque ela passa muito tempo com meus filhos, sabe tudo sobre a minha criança, ela cuida da minha criança... sabe tudo sobre ela: como ela se comunica, a expressão corporal, a linguagem não-verbal, a educação, como ela gosta de aprender.” (Mina)
		39 Muito importante	“Considero a educação muito importante, para ser sincero. Educação é tudo para conseguirmos qualquer coisa na vida.” (Kabir)
		40 Meio de socialização 41 Aprendizagem da vida e do mundo	“Considero a educação e a escola muito importante, é quando as crianças aprendem a socializar, a dividir, a viver em sociedade, aprendem a se comunicar com o mundo.” (Adnan)
	12. Percepção do Agrupamento de Escolas	42 Amigáveis	“Minha filha começa a usar o lenço, a praticar isto [a religião muçulmana] e eles não dizem que tem problema. (...). Então, acho que eles são muito “amigáveis.” (Adnan).
		43 Boa relação professor x criança – criança x escola	“Meu filho gosta da escola, acho que ela está feliz. De modo geral, nós gostamos também. Há problemas de comunicação, mas o meu filho tem muitos amigos e isto é importante para nós. Os professores o tratam muito bem, sabe? Os professores dizem que gosta muito do meu filho. Isto é bom saber.” (Aruna – Grupo focal)
		44 Problemas de comunicação 45 Preocupação com o ensino	“Dentro da escola, há uma falha que considero muito difícil na comunicação quando não há aulas. Este ano houve muitas greves ou falta de professores. As vezes não avisam isto com certa antecedência, pode ser na mesma semana, mas apenas para os pais não terem de pagar por isso, porque eu e meu marido trabalhamos e preciso faltar ao trabalho regularmente para ficar com as crianças. Isto é muito mal. Além disso, me preocupo com a educação das crianças, com a quantidade de aulas que estão a perder, fico com medo de que eles não estejam a praticar o suficiente ou que já esqueça aquilo que aprenderam. Pratica, pratica e pratica para mim é muito importante.” (Adnan)
		46 Problemas na comunicação	“Quando minha filha chega da escola, ela chega com muito muita fome e eu não entendo porque ela tem refeição na escola. Não percebo porque ela está sempre com muita fome. Não percebo porque eles não prestam atenção se ela está a comer, se ela não comeu nada. Ela não se comunica muito bem ainda [possui atraso na fala], então consigo saber por ela e nem pela escola porque eles não sabem informar.” (Mina) “Outro ponto da escola é a falta de comunicação da escola conosco, família. Meu filho já é grande e pode ir para a escola sozinho, porque é mesmo muito perto. Mas famílias que tem crianças pequenas e que precisam trabalhar, quando não há aula, muitas vezes só sabemos quando chegamos na escola, eles poderiam avisar nem que fosse um dia antes.” (Aruna)

13. Expectativas e preocupações sobre a escola/educação	47 Boa relação criança x escola	“Meu filho adora a escola (risadas) ele tem muito tempo para fazer muitas brincadeiras. Ele gosta disso. Na escola em Bangladesh, os alunos só podem estudar, ler e escrever. Nada de brincadeiras e jogos. Aqui, ele brinca, tem tempo para fazer coisas. Lá ele só pode estudar, no sistema de educação em Bangladesh é muito rígido. Depois das aulas ainda tem aulas extras quando para reforço educativo. Quando ele estava no 8º ano, ele já tinha aprendido tudo aquilo em Bangladesh muito mais cedo, acho que o ensino aqui é mais devagar, mais preguiçoso.” (Aruna)
	48 Preocupação com o ensino	“Acho isto um pouco estranho porque em Nepal, desde muito cedo, a criança tem disciplinas e livros. Já começa a ler e a escrever. Aqui ela desenha, brinca e não tem muito TPC, não tem nada para fazer em casa e eu acho isto muito estranho. O filho do meu irmão, por exemplo, que está no Nepal tem a mesma idade que a minha mais nova e já sabe ler e escrever em Nepal e em inglês, já começa a aprender as coisas. Sinto que a minha filha não está a aprender muita coisa e é difícil para mim ensinar em casa.” (Mina)
	Preocupação com o ensino	“Considero também que [aprender]o português seja importante, claro, porque meus filhos estão aqui. Mas eu queria muito que meus filhos reforçassem mais o inglês e acho que as escolas poderiam focar mais no inglês, o mundo é globalizado e as vezes estamos aqui, mas facilmente e principalmente em Europa, podemos estar em outros lugares.” (Rahir- Grupo Focal)
	Preocupação com o ensino	“Nós esperávamos mais exames regularmente, que ele estudasse mais, que tivesse mais trabalhos para casa, que ele ficasse menos no telemóvel e trabalhasse mais. Gostava também que o inglês dele fosse mais forte, é a língua de comunicação com o mundo, certo? Português é importante, mas inglês é a forma que ele vai se comunicar com o mundo inteiro.” (Nasser, - grupo focal)
	49 Construção de sentido de pertença	“Eles continuam distantes de Portugal neste sentido, mesmo sendo portugueses. Acho que quando você aprende significados das coisas você acaba se aproximando mais do país. E meus filhos estão confortáveis em Portugal, eles não possuem mais aproximação com Bangladesh, então acho que faria sentido eles saberem mais o motivo dos feriados. As vezes eu explico, procuro na internet e explico, porque eles se sentem desconfortáveis por não saberem quando a família pergunta.” (Aruna)
	50 Falta de inclusão	“Não tenho problemas com mostrar a minha cultura e como as coisas acontecem no meu país. Mas estamos em Portugal, eu gostava de estar com famílias portuguesas também, gostava que meu filho pudesse estar mais com outras crianças. Não sei... gosto de ver a minha cultura na escola, mas também penso que gostava de ver também o que é Portugal, sabe?” (Grupo focal – Rama)
	51 Maior conhecimento do país de acolhimento	“Ele gosta muito da escola, nunca sofreu nenhuma discriminação, mas ele só convive com bengalis. Isto o protege muito, porque ele está sempre falando nas línguas que ele sabe e com as pessoas que o compreende. Ao mesmo tempo não está sendo integrado, ele não tem amigos portugueses, por exemplo. Isto é mal, considero mal.” (Rama)
	52 Falta de inclusão	“Ele gosta muito da escola, nunca sofreu nenhuma discriminação, mas ele só convive com bengalis. Isto o protege muito, porque ele está sempre falando nas línguas que ele sabe e com as pessoas que o compreende. Ao mesmo tempo não está sendo integrado, ele não tem amigos portugueses, por exemplo. Isto é mal, considero mal.” (Rama)
	53 Vontade de participar mais da escola	“Às vezes começo a imaginar: "como será a sua sala de aula, como será o espaço que ela brinca, os espaços da escola, onde ela come..." eu não sei como é a escola dentro, só imagino a partir de fora. Mas não sei como são os brinquedos, como brincam, como se alimentam, a comida... Eu nunca fui apresentada a escola. As vezes quero perguntar coisas para a professora dela, mas é muito difícil, não sinto que são abertos para esta comunicação e sei que o professor é uma autoridade, sinto envergonhada de ir lá e pensarem que estou a questionar sobre o seu trabalho (silêncio).” (Mina).
	54 Falta de compreensão do sistema de ensino	“(…) então não entendia muito bem como funcionava a ideia de Agrupamento de Escola. Não entendia essa ideia de um sistema central de escolas, eu ia em cada escola em particular e eles diziam que não era lá, que eu precisava ir no Agrupamento e não inscreviam escolas. Eu não entendia porque eu precisava ir noutra escola para matricular meus filhos. O tempo de compreender isto, eu perdi quase 1 ano. Não consegui matricular minhas filhas no tempo certo. Foi muito difícil.” (Adnan).

14. Desafios/barreiras/Dificuldades com a escola e educação	55 Falta de informações	“(…) Mas uma coisa que ainda sinto é que nunca sei exatamente onde está a informação. Eu vou num certo lugar dizem que não é lá que se resolve, então vou no lugar que eles indicam e eles dizem que é outro sítio. Eu já passei o dia inteiro indo de lugar em lugar e sempre me mandavam para outro sítio. Isto ainda é difícil de compreender porque os processos não são claros ou o que é necessário fazer para seguir determinado procedimento. Já fui em 5 escolas diferentes e nunca consegui a transferência da minha filha.” (Adnan)	
	56 Falta de compreensão do sistema de ensino	“Sobre a escola, eu tive muitas dificuldades em compreender quais o documento precisava para matrículas, como funciona o sistema de ensino, muitas assinaturas para tudo. As vezes chega o convite para elas irem a um passeio e precisa de autorização, mas eu não percebo nada e não sei para onde é. Eu uso google translator e é muito rápido, mas vezes a tradução é ruim e continuo sem perceber muito bem (risadas).” (Mina)	
	57 Falha na comunicação	“Às vezes me ligam para participar em reuniões, mas eu não percebo muito bem e acabo perdendo as reuniões. E depois eu percebo que era uma reunião importante. Confesso que as vezes tenho vergonha de participar e não compreender nada que dizem, porque tudo é em português, tenho vergonha de não saber a falar a língua do país. (Rama)	
		Algumas professoras falam em inglês e então consigo às vezes me comunicar, mas a professora dela eu não consigo porque não fala inglês (...) E para mim a professora é a segunda mãe, ela sabe tudo sobre minha filha. Eu sei, mas em casa. Então não consigo saber por causa da língua, não consigo expressar minha necessidade de forma que os professores compreendam.” (Mina)	
		“Uma vez me ligaram para dizer que a minha criança estava a chorar e que precisava ir buscá-la, eu não percebi porque ela estava a chorar, ninguém soube me explicar direito. Ela estava com febre etc. e percebi muito tempo depois. É muito difícil não falar a língua. As vezes eu tenho muitos pensamentos que passam pela minha cabeça sobre o que se passa com elas, e me assusto.” (Rama)	
		“Me frustra não saber comunicar com a professora e quando vou ao médico eu só posso explicar o que se passa em casa, mas a grande parte da escola eu não posso dizer porque não sei e fica a falta esta informação.” (Adnan)	
		“Nesta escola também temos dificuldades na comunicação e de perceber melhor como as coisas funcionam. Não sabemos bem quando ele vai ter exames, por exemplo, há duas semanas ele teve um exame e não sabíamos. É confuso, não há uma boa comunicação. Ainda não falo português e não percebo muito bem, mas acho que não é só um facto de não falar a língua, acho que pode ser desorganização também.” (Nasser – grupo focal)	
	15. Participação/Envolvimento/Sentimento de pertença (inclusão)	Falha na comunicação	“Não tenho como participar muito na escola, porque não sei falar a língua. Então as vezes eu só queria ir na escola, ser convidada para participar numa atividade para compreender o que se passa, como ela está na escola e como podemos ajudar no seu desenvolvimento, mas não sei.” (Adnan)
		58 Desejo de colaboração com a escola	“Eu queria estar mais envolvida na escola, não sei o que meus filhos estão a aprender, não sei como posso ajudar mais em casa nas tarefas de casa porque não sei bem o que eles estão a aprender. Acho que as professoras poderiam dedicar um pouco mais de tempo com as famílias a falar dos alunos, dos nossos filhos e como é o processo de aprendizagem para conseguirmos ajudar com isto também.” (Mina)
		59 Falha na comunicação	“Explicar mais os processos para famílias que chegam que pela primeira vez no país. Terem documentos traduzidos, mediadores nas escolas que falam mais de uma língua, aulas de português também para adultos, mais atividades entre as famílias de modo geral. Acho que é isso. Mas estamos todos caminhando para mais inclusão.” (Adnan)
Falha na comunicação		“Explicar mais os processos para famílias que chegam que pela primeira vez no país. Terem documentos traduzidos, mediadores nas escolas que falam mais de uma língua, aulas de português também para adultos, mais atividades entre as famílias de modo geral. Acho que é isso. Mas estamos todos caminhando para mais inclusão.” (Adnan)	
	60 Estratégias para ajudar com os TPCs	“Há um sistema que gosto que é em cada tarefa para casa ou exame há uma carinha de cores diferentes nas questões que eles não foram bem ou naquilo que precisam reforçar mais, então conseguimos entender o que precisamos focar com os nossos filhos.” (Shamin)	
	61 Tradução de documentos	“Eu poderia ajudar na tradução de alguns materiais” (Rahim).	

	16. Sugestões/contributos com/para a escola		
		62 Atividades regulares com famílias	“Eu poderia fazer comidas, gostava de fazer picnics com as famílias e crianças, conhecer outras famílias, outras mulheres que também tivesse na escola.” (Rama)
		63 Criar grupos de famílias (suporte)	“Seria ótimo que na escola pudesse existir um grupo com as famílias em que pudéssemos participar. Meu marido trabalha e as crianças estão na escola, acabo por não conseguir socializar e conhecer pessoas.” (Aruna)
		64 Atividades organizadas pela escola	“Nós temos muitas dificuldades em encontrar curso de português, poderíamos ter aulas de português na escola enquanto nossos filhos estão também a estudar. Ou nos horários diferentes para que os pais que estejam a trabalhar possam vir também.” (Rahir – grupo focal)
	65 Atividades organizadas pela escola Criar grupos de famílias (suporte)	“Minha esposa passa muito tempo em casa sozinha, ela adora costurar, poderia ser feito grupo de costura ou cozinha aqui na escola. Seria muito bom para ela.” (Rahir – grupo focal) “Seria ótimo que na escola pudesse existir um grupo de famílias em que pudéssemos participar. Meu marido trabalha e as crianças estão na escola, sinto-me muito sozinha.” (Aruna)	
	66 Atividade desenvolvida pelas famílias para as crianças	“Um dos problemas das crianças é o telemóvel, a escola poderia fazer alguma atividade para desenvolver outros talentos. Podemos ajudar, cada pai pode falar sobre o dia-a-dia de trabalho e poderíamos ensinar alguma coisas que as outras crianças. Eu sei fazer marcenaria, posso fazer isto com eles na escola. (Nasser – grupo focal)	

4. Discussão

Demostrou-se que a boa comunicação entre escola e famílias migrantes, o envolvimento das famílias e a sua participação ativa na vida escolar de suas crianças, consegue ter influência positiva no sucesso acadêmico e bem-estar social das crianças, principalmente em crianças migrantes e/ou com fragilidades socioeconômicas.

Desta forma, a escola desempenha um papel fundamental ao incentivar e facilitar esta participação ativa das famílias na educação de suas crianças, criando oportunidades para que as famílias migrantes se envolvam em atividades escolares, reuniões e eventos comunitários. Essa participação fortalece a conexão entre a escola e as famílias migrantes, promovendo um ambiente inclusivo e colaborador.

Além disto, foi possível perceber, através das categorias, temas e subtemas de análise que, apesar de toda dificuldade de participação, as famílias demonstram grande interesse na vida escolar das suas crianças e desejo de participar e contribuir para a melhor inclusão e integração desta nas escolas.

i. Processo de Migração

a. motivo/tempo de migração

O percurso migratório das famílias entrevistadas apesar de diverso e com diferentes estratégias, recursos e trajetórias, todas passam pelo desejo por “melhores condições de vida” e “mais oportunidade” para si e para a família. As famílias também partilham da expectativa de que está no continente europeu a esperança de conquistar mais estabilidade financeira e oportunidades mais completas de estudo para os filhos.

Foi possível também notar um desejo norteador do processo migratório que diz respeito à educação formal dos filhos. Esta preocupação, explorada mais adiante, é força motriz e suficiente para migrar, mesmo quando as condições financeiras no país de origem eram economicamente favoráveis.

O caso que ilustra esta fala é da Adnan, 36 anos, mãe, que trabalha numa empresa de limpezas e deixou sua vida e trabalho como contabilista no Bangladesh para conquistar o desejo de ver o filho, futuramente, frequentar universidades europeias:

“O maior motivo para migrar foi por causa do meu filho. Queria dar melhor futuro e educação para ele. Na Ásia eu vivia uma vida de rainha, sabe? Tinha tudo, conhecia

tudo, mas eu achei que seria melhor mudar para dar melhor futuro aos meus filhos. No Bangladesh temos alguns problemas políticos e também problemas de educação, sabe? Em países asiáticos eu considero que há um problema de universidades de qualidade, então minha primeira opção de vir viver aqui foi para oferecer um futuro melhor para meu filho e ele poder ir para qualquer país da Europa que escolher” (Adnan, mãe, 36 anos, Bangladesh).

Mais especificamente, o motivo de escolha de Portugal como país europeu para migrar possui também uma tônica comum pela questão da “facilidade em conseguir a documentação” é um dos argumentos utilizados e frequentemente o motivo maior de migração de pessoas do sul-asiático para Portugal. Além disso, o “clima” similar com o país de origem gera também familiaridades e o fato de possuir uma “grande comunidade” de pessoas dos países de origem e a possibilidade de fazer mais redes de apoio, além de poder ter as suas festividades tradicionais garantidas, contribuindo também no bem-estar das pessoas. Também compreendem Portugal como um país “amigável” no que diz respeito as relações interpessoais com a sociedade portuguesa e o acolhimento.

“(…) o clima é parecido com o meu país e sinto um ambiente mais familiar aqui em Portugal.” (Adnan, mãe, 36 anos, Bangladesh).

“(…) aqui há uma comunidade enorme de nepaleses, então consigo celebrar todas as festividades do meu país, sem problemas” (Mina, mãe, 32 anos, Nepal).

“(…) as pessoas são mais amigáveis aqui, o idioma é mais fácil de aprender, e as pessoas são mesmo muito amigáveis.” (Kabir, tio, 28 anos, Índia)

Heckmann (2012) aborda nos seus estudos que é comum entre famílias migrantes o desejo de envolvimento e participação na vida escolar de suas crianças, mesmo para aquelas em que veem de contextos mais fragilizados e com pouco desenvolvimento na educação formal. Segundo o autor, o envolvimento das famílias nas escolas ou noutras instituições educacionais torna-se relevante, pois, muitas vezes, o principal motivo da migração é a melhoria da qualidade de vida da família. Isto faz com que os pais sintam alto interesse pela mobilidade social dos seus filhos através da educação e faça esforços para colaborar e contribuir neste campo.

b. sonhos/anseios/expectativas

Com relação aos sonhos, anseios e expectativas com a migração, as respostas também tiveram uma centralidade relacionadas com dois aspetos: “melhoria da condição financeira” / “futuro profissional” e “desejo de pertencer/integrar” na sociedade que escolheu viver.

Há uma preocupação partilhada pela população migrante que faz um investimento de migrar com a família que é o desejo de que a vida seja melhor e com mais oportunidades que a que considerava que tinha anteriormente. Portanto, as famílias de todas as famílias entrevistadas seja no grupo focal seja individualmente seguem a linha de sonho e expectativa de ter um futuro profissional ou laboral e condições financeiras mais confortáveis para conseguir garantir um futuro com mais oportunidades para as suas crianças e famílias, mas também enviar dinheiro para os que ficaram no país de origem.

Por esta pressão de garantir condições melhores para os que foram e para os que ficaram, as famílias muitas vezes possuem mais de um trabalho e se submetem a condições precárias de habitação e laborais. As narrativas pessoais também mostram a vontade de migrar novamente para outro país da Europa com maiores ordenados, apesar de demonstrarem conforto emocional em Portugal.

“Eu amo Portugal, mas não consigo ficar aqui por muito tempo. É difícil ficar aqui com 3 crianças e com o ordenado muito baixo. Quero estabilizar minha vida e sair daqui, adoro estar aqui, mas é muito difícil para trabalhar e dar uma vida melhor para os seus e a sua família. Então, queremos ir para outro país, preciso ganhar um pouco mais.”

(Mina, mãe, 32 anos, Nepal)

“Quando minha família está doente, eu não posso ajudar a enviar dinheiro e isso me deixa muito triste. Em Bangladesh médico não é gratuito, então se alguém fica doente é difícil enviar dinheiro porque também preciso aqui. Eu saí do meu país para viver condições melhores de vida e não para negar tratamento médico para minha família, isto me deixa muito triste.” (Adnan, mãe, 36 anos, Bangladesh)

“Acho que não fico em Portugal, tenho uma grande comunidade, gosto muito de viver aqui e ajudo a minha família, mas acho que tenho mais oportunidades noutros países da Europa. Quero poder conseguir um trabalho para pagar meus estudos e ajudar minha família.” (Kabir, tio, 28 anos, Índia)

Como também há uma tónica relacionada com o desejo de compreender e conhecer mais as tradições portuguesas para conseguir transmitir para suas crianças. Há uma vontade de conseguir se relacionar com maior naturalidade com as tradições portuguesas, conseguir compreender as razões dos feriados, preocupação em transmitir a simbologia e significado dos mesmos à sua família.

É possível perceber que esta preocupação também está relacionada com o facto de algumas famílias terem filhos nascidos em Portugal e, portanto, portugueses.⁷ Nesta lógica, há um esforço para que se consiga “merecer” esta nacionalidade correspondendo com a uma expectativa de terem compreensão sobre feriados/tradições e domínio do idioma. Mais tarde, esta temática também se interligará com as expectativas relacionadas com a escola: o desejo de que as crianças sejam ensinadas sobre a cultura/tradição portuguesas, de conviver com crianças de outras nacionalidades e também de conhecer outras famílias.

“Tem muitas coisas que não compreendo sobre Portugal. Os festivais, os feriados e porque eles celebram algumas datas. Eu queria muito entender porque é importante e o significado. Os Santos, por exemplo, que está perto de acontecer, queria saber mais porque eles celebram, porque comem sardinhas, qual o significado. Aqui é totalmente diferente. Queria saber mais.” (Mina, mãe, 32 anos, Nepal)

Eles [os filhos] continuam distantes de Portugal neste sentido, mesmo sendo portugueses. Acho que quando você aprende significados das coisas você fica mais próximo do país. E meus filhos estão confortáveis em Portugal, eles não possuem mais aproximação com Bangladesh, então acho que faria sentido eles saberem mais o motivo dos feriados. As vezes eu explico, procuro na internet e explico, porque eles se sentem desconfortáveis por não saberem quando a família pergunta (Adnan, mãe, 36 anos, Bangladesh).

c. desafios/dificuldades/barreiras no processo migratório

Os desafios vividos pelas famílias nas migrações são estiveram relacionados com: “falta de informação”, “comunicação/incompreensão”, “saúde física/mental”, “falta de

⁷ Vale ressaltar que a lei portuguesa abriu exceção na pandemia, sendo os filhos de estrangeiros nascidos em Portugal, obtendo a nacionalidade portuguesa. Esta lei é uma exceção do que realmente acontece que é a lei da nacionalidade portuguesa que não confere automaticamente nacionalidade às pessoas que nasceram em solo português filhos de estrangeiros.

condições financeiras”. Tais desafios são corroborados por outras literaturas que discutem a importância da adaptação dos sistemas dos países de acolhimento para conseguir incluir e acolher da melhor forma possível pessoas que migram que, apenas pelo ato de migrar, já experimentam adversidades e perdas (Oliveira, 2019; Pussetti, 2017).

No que diz respeito à “falta de informação” as famílias migrantes expressaram sua frustração com a quantidade de documentos necessários, a não-acurácia das informações obtidas ou a falta de informação sobre determinado procedimento. Reconhecem o despreparo antecipado daquilo que consideravam que seria necessário para migrar e falam da escassez de informações mais claras e diretas sobre determinados assuntos.

Não foi fácil foi meu processo de migração em Portugal, pela falta de informação, as documentações importantes, todos os sistemas são diferentes (Adnan, mãe, 36 anos, Bangladesh).

Não estava preparada para a quantidade de documentos necessários, minha irmã mora no Inglaterra e lá eles não precisaram de metade dos documentos que pediram em Portugal (Rama, mãe, 26 anos - Grupo Focal).

Não há informação antes de chegarmos lá [nos serviços]. O que acontece também é que cada pessoa dá uma informação diferente (risos), é uma loucura (risos) (Firoj, pai, 39 anos – Grupo Focal).

A “comunicação” ou “incompreensão” também foram temas relacionados com as barreiras e dificuldades sentidas na migração. Principalmente a falta de conhecimento do idioma representaram situações difíceis nos mais diversos aspetos da vida. Todas as famílias colocaram a dificuldade da comunicação como um fator principal de impacto na integração das comunidades migrantes na sociedade. Consideram a importância de aprender a falar português como um dever para viver bem no país, mas frustram-se quando são recém-chegados e percebem que, principalmente os serviços públicos, mesmo sabendo falar e se comunicar em inglês recusam-se.

Sinto-me bem recebido. Só quando vou nas Finanças (risadas). Lá não. É horrível! Também no SEF e todo o serviço para o migrante. Sinto como uma pessoa má, que só fez coisas más, porque sou tratado mal (...). Não falam inglês, não querem perceber o que

está a dizer. Mesmo quando percebem, não querem falar inglês. É complicado (Kabir, tio, 28 anos, Índia).

As dificuldades que sinto é por causa da língua, essa é a primeira dificuldade, é completamente diferente até o alfabeto, tudo! Totalmente diferente. E quando vamos aos serviços, nós tentamos falar português e as vezes eles sabem falar inglês, mas não gostam ou não querem. Eu também entendo, estamos em Portugal, temos de falar o português. Mas para serviços muito básicos, como saúde e emprego, precisa ter pessoas para falar inglês. Portugal diz que acolhe migrante e que migrantes são bem-vindos, mas não tem preparo para recebermo-nos. Quando se é novo aqui no país, não dá para falar logo a língua. É um outro idioma, não é um jogo... é difícil (Aruna, mãe, 38 anos, Bangladesh).

A “saúde física” e a “saúde mental” também foram temáticas relacionadas com os desafios encontrados. Principalmente para aquelas famílias que migraram durante a pandemia, o isolamento é uma realidade presente que acomete principalmente as mulheres que migram provenientes de países do sul-asiático por não possuírem o português como língua materna e maior dificuldades para estabelecer amizades e outros níveis de relação. O isolamento diminui a rede de apoio e aumenta as chances de riscos para a saúde mental.

No começo foi muito difícil, porque nos mudamos na pandemia para cá. Então eu estava com medo de sair, não ia para lugar nenhum. Eu estava grávida da mais nova, tinha medo de tudo, não conseguia me comunicar com mais ninguém, perdi meus amigos, o convívio... Não tinha família em casa para me ajudar, sofri muito com essa situação, ainda mais grávida e com um bebê em casa (Mina, mãe, 32 anos, Nepal).

Famílias que vivenciam a gravidez em Portugal, sendo recém-chegadas, também podem experimentar desafios e dificuldades acrescidos de diversas ordens. A gravidez e maternidade é um momento em que a família necessita de maior rede de apoio e cuidados mais específicos. Os serviços de saúde podem não apresentar competências culturais suficientes e serem mais um aparato de violências para as mulheres grávidas. Somado a isto, a distância da família e rede de apoio, podem ser fatores de risco principalmente para as mulheres migrantes (Coutinho, Silva, Pereira, Almeida, Nelas, Parreira & Amaral, 2014; Topa, 2016; Oliveira, 2019).

Apesar do desejo de viver uma vida com mais conforto financeiro, não é a realidade que muitos migrantes conseguem conquistar. O tema “falta de condições financeiras” foi também identificada como uma barreira difícil na migração que causa frustração e angústia para famílias inteiras que precisam (sobre)viver com apenas um ordenado mínimo ou menos.

Minha esposa não consegue trabalho porque não fala o português e nem inglês. Sou apenas eu para prover para minha família esposa e duas filhas). É difícil e preciso ter dois as vezes três trabalhos para conseguir pagar renda de casa (Massar, pai, 44 anos, Índia – Grupo Focal).

A partir das narrativas das famílias, é possível perceber que as trajetórias algo em comum nas suas trajetórias. Apesar de contextos geográficos/diferentes, possuem narrativas e necessidades semelhantes provenientes do desejo de migrar. Tais narrativas também contribuem para compreensão do peso e da importância da escola e da educação formal para estas famílias. A participação, por exemplo, – tema retrato mais adiante – é um dos fatores fundamentais para construção de sentimento de pertença, bem-estar e exercício de cidadania que, em muitos casos, lhes são imputados pelas estruturas demarcadas dos sistemas educativos atuais e pela falta de uma implementação daquilo que se tem visto sobre educação intercultural.

ii. Contexto escolar

d. importância da educação formal na vida

As famílias do sul-asiáticos envolvidas nesta investigação, sem exceção, compreendem a educação formal como o único caminho possível para a mudança de condições financeiras e melhoria da qualidade de vida. Tanto nas conversas informais, quanto nas entrevistas e nos grupos focais fica explícito a relação de respeito e importância que as famílias dão aos professores e a estrutura escolar.

Em alguns casos, esta importância e respeito sentidos farão parte da linha condutora para os comportamentos diante da estrutura escolar. O respeito pelos professores, por exemplo, pode ser impeditivo de os questionar ou perguntar sobre

alguma decisão tomada na educação dos seus filhos, mesmo quando não compreendem aquilo que está a ser feito.

Ao acompanhar uma das famílias até a sala dos professores, ajudei na comunicação no idioma inglês entre a família e a professora da sua filha. A professora não falava inglês e a família sentia vergonha em questionar sobre as notas finais da filha na escola. Os pais conseguiram exprimir sua frustração diretamente para mim por não saber porque a filha havia obtido o resultado “bom” ao invés de “muito bom” e gostava de compreender melhor porque isto havia acontecido. A professora só frisava a satisfação de ter a filha deles como aluna, não compreendia que o “bom” estava a ser questionado, porque para a professora aquilo era uma boa nota.

Ao observar aquilo fui ajudar na tradução, mas mais que isto, fui ajudar na mediação das expectativas entre as partes através da comunicação da angústia dos pais que queria compreender como poderia fazer para a filha ser melhor e obter a nota máxima e uma professora que não considerava aquilo como um mal resultado. Eles, no fundo, queriam entender o que estava a faltar, enquanto a professora estava a valorizar aquilo que já possuía. Provavelmente, se eu não estivesse nesta conversa e pudesse ajudar na compreensão, a família voltaria para casa sem conseguir compreender e frustrada por não conseguir ajudar a sua filha a obter notas melhores. Cada pessoa estava a usar os seus códigos de valores para comunicar aquilo que considerava importante. Para a escola, a filha deles era ótima aluna e não havia nenhum problema. Para os pais, a filha poderia ser melhor na escola.

Percebi que o pai não conseguia confrontar aquilo que a professora dizia e perguntar diretamente, até para explicar melhor aquilo que eles estavam a querer dizer. Explicaram-me posteriormente que os professores são como um mestre, não há muito o que questionar. Para algumas famílias, a escola possui o poder e o seu questionamento pode ser um grave sinal de desrespeito.

Esta situação pode ser emblemática para discutir diversos assuntos relacionados à migração e o contexto escolar. O quanto a participação e envolvimento das famílias com a escola parte também do pressuposto de compreensão sobre os códigos de funcionamento e das relações de poder que são estabelecidas. Só são possíveis a participação e o envolvimento quando está construído o empoderamento e quando é garantido a compreensão daquilo que está a ser feito/comunicado/reconhecido.

Sobre isto, as autoras García-Carmona, Evangelou & Fuentes-Mayorga (2020) compreendem que o modelo do Pensamento Ecológico consegue ser aliada na

compreensão das diferentes estruturas que interferem num mesmo sistema e como se retroalimentam com recursos comunitários e culturais importantes. A visão mais ampliada do modelo ecológico de pensamento pode ajudar na resolução de diferentes problemáticas, pois olha para diferentes fases e estruturas de uma mesma circunstância.

Este estudo reconhece que ao desenvolver uma compreensão ecológica de pensamento se consegue promover uma relação de parceria mais consolidada entre família-escola. Mesmo com famílias migrantes ou as chamadas “difíceis de alcançar”, o pensamento ecológico consegue ser uma mais-valia no sentido de expandir o pensamento e maximizar as oportunidades a partir da aprendizagem da relação escola-família/comunidade.

A partir desta postura da possibilidade de aprendizagem com a comunidade e com os recursos que ela proporciona, acredita-se que é possível criar uma série de recursos importantes de ambos lados. A partir dessa abertura para a possibilidade de aprendizado em conjunto, é possível garantir espaços para que as famílias, com diferentes *backgrounds* possam, em conjunto, partilhar experiências sobre o tema que as une e, sobretudo, o mais importante, sobre a educação das suas crianças (García-Carmona, Evangelou & Fuentes-Mayorga, 2020).

Contrariamente ao que é dito, a falta de participação das famílias na escola não está atrelada, necessariamente, a uma escolha pelo desinteresse ou a não valorização da escola/educação. A participação e envolvimento é um comportamento multifatorial que passa pela comunicação, compreensão, suporte material e social, incentivo, entre outras variantes (Epstein, 2019; Heckman, 2012).

Sobre esta postura de respeito por parte das famílias para com a escola, na entrevista, algumas famílias consideraram escola e a professora como uma “segunda-mãe” que simboliza e exemplifica o sentido de importância que atribuem. Outras famílias compreendem que a educação é o meio de “aprendizagem do mundo”.

“Para mim a professora é a segunda-mãe porque ela passa muito tempo com meus filhos, sabe tudo sobre a minha criança, ela cuida da minha criança... sabe tudo sobre ela: como ela se comunica, a expressão corporal, a linguagem não-verbal, a educação, como ela gosta de aprender.” (Mina, mãe, 32 anos, Nepal)

“Considero a educação e a escola muito importante, é quando as crianças aprendem a socializar, a dividir, a viver em sociedade, aprendem a se comunicar com o mundo.”
(Adnan, mãe, 36 anos, Bangladesh)

e. percepção sobre o Agrupamento Escolar

As famílias percebem o Agrupamento Escolar e a escola onde seus familiares frequentam, um ambiente “amigável”, “respeitoso” e consideram que as suas crianças estão “felizes”. Contudo, todas as famílias mencionaram que também possuem dificuldades na “comunicação” com a escola e com o Agrupamento.

As famílias consideram a escola “amigável” e “respeitosa” por ver que suas crianças conseguem ter amigos e boas referências de professores, também por considerarem como um espaço de respeito da estética religiosa e não trazer confrontos relacionados a isto.

Minha filha começa a usar o lenço, a praticar isto [a religião muçulmana] e eles não dizem que tem problema. (...). Então, acho que eles são muito “amigáveis”. (Adnan, mãe, 36 anos, Bangladesh).

Meu filho gosta da escola, acho que ela está feliz. De modo geral, nós gostamos também. Há problemas de comunicação, mas o meu filho tem muitos amigos e isto é importante para nós. Os professores o tratam muito bem, sabe? Os professores dizem que gosta muito do meu filho. Isto é bom saber.” (Aruna, mãe, 38 anos, Bangladesh - Grupo Focal).

A escola se torna o primeiro e principal espaço de integração e convívio da criança. É neste espaço que a criança passa a maior parte do seu tempo. Portanto, é neste espaço em que são criadas as relações vinculares importantes para a sua sociabilização, a aprendizagem dos códigos e recursos que serão aliadas na leitura da realidade e na construção de uma vida possível no país de acolhimento.

Contudo, apontam também dificuldade no que diz respeito a “comunicação” que impede uma relação mais fluida. A comunicação é colocada não apenas no sentido de não compreender o que dizem por ser outro idioma, mas também pela falta de comunicação interna da escola de modo geral com as famílias. Pouca ou quase nenhuma atualização no site da escola com informações importantes, falta de aviso afixado na caderneta ou

próprio muro da escola, não conseguem obter informações importantes sobre seus filhos ao entrar em contato com a escola.

Dentro da escola, há uma falha que considero muito difícil na comunicação quando não há aulas. Este ano houve muitas greves ou falta de professores. As vezes não avisam isto com certa antecedência, pode ser na mesma semana, mas apenas para os pais não terem de pagar por isso, porque eu e meu marido trabalhamos e preciso faltar ao trabalho regularmente para ficar com as crianças. Isto é muito mal. Além disso, me preocupo com a educação das crianças, com a quantidade de aulas que estão a perder, fico com medo de que eles não estejam a praticar o suficiente ou que já esqueça aquilo que aprenderam. Pratica, pratica e pratica para mim é muito importante (Adnan, mãe, 36 anos, Bangladesh).

Quando minha filha chega da escola, ela chega com muito muita fome e eu não entendo porque ela tem refeição na escola. Não percebo porque ela está sempre com muita fome. Não percebo porque eles não prestam atenção se ela está a comer, se ela não comeu nada. Ela não se comunica muito bem ainda [possui atraso na fala], então consigo saber por ela e nem pela escola porque eles não sabem informar (Mina, mãe, 32 anos, Nepal).

f. expectativas/preocupações sobre a educação das crianças e sobre a escola

Com relação as expectativas e preocupações das famílias com relação à educação das suas crianças no sistema de ensino português, fica claro uma diferença entre o sistema de educação que conhecem no país de origem com relação ao de acolhimento. As famílias compreendem que o descontentamento delas ou preocupação com o ensino também fazem parte de uma não compreensão das diferenças metodológicas de ensino e responsabilizam o facto de não conhecerem, mas não o sistema português em si.

As famílias entrevistadas relataram achar o sistema de educação muito diferente do país de origem, sendo Portugal um sistema mais “preguiçoso” ou “menos rígido”. Reconhecem que há diferenças e que as respeita, mas critica o fato de as crianças poderem usar telemóveis na escola e em sala de aula, de não possuírem reforço na língua inglesa e também de acharem que brincam muito mais que estudam.

Meu filho adora a escola (risadas) ele tem muito tempo para fazer muitas brincadeiras. Ele gosta disso. Na escola em Bangladesh, os alunos só podem estudar, ler e escrever.

Nada de brincadeiras e jogos. Aqui, ele brinca, tem tempo para fazer coisas. Lá ele só pode estudar, no sistema de educação em Bangladesh é muito rígido. Depois das aulas ainda tem aulas extras quando para reforço educativo. Quando ele estava no 8º ano, ele já tinha aprendido tudo aquilo em Bangladesh muito mais cedo, acho que o ensino aqui é mais devagar, mais preguiçoso (Aruna, mãe, 38 anos, Bangladesh).

(...) em Nepal, desde muito cedo, a criança tem disciplinas e livros. Já começa a ler e a escrever. Aqui ela desenha, brinca e não tem muito TPC, não tem nada para fazer em casa e eu acho isto muito estranho. O filho do meu irmão, por exemplo, que está no Nepal tem a mesma idade que a minha mais nova e já sabe ler e escrever em Nepal e em inglês, já começa a aprender as coisas. Sinto que a minha filha não está a aprender muita coisa e é difícil para mim ensinar em casa (Mina, mãe, 32 anos, Nepal).

Considero também que [aprender]o português seja importante, claro, porque meus filhos estão aqui. Mas eu queria muito que meus filhos reforçassem mais o inglês e acho que as escolas poderiam focar mais no inglês, o mundo é globalizado e as vezes estamos aqui, mas facilmente e principalmente em Europa, podemos estar em outros lugares (Rahir, pai, 37 anos, Paquistão – Grupo Focal).

Nós esperávamos mais exames regularmente, que ele estudasse mais, que tivesse mais trabalhos para casa, que ele ficasse menos no telemóvel e trabalhasse mais. Gostava também que o inglês dele fosse mais forte, é a língua de comunicação com o mundo, certo? Português é importante, mas inglês é a forma que ele vai se comunicar com o mundo inteiro (Nasser, pai, 33 anos, Nepal – Grupo Focal).

Além disso, há também uma expectativa familiar de que o educando tenha conhecimentos mais específicos sobre o país de acolhimento. Esta expectativa/preocupação foi narrada por todas famílias tanto nas entrevistas e grupos focais quanto em conversas informais.

Em geral, o envolvimento de famílias migrantes promovidos pelo contexto escolar, ainda está relacionado com a participação em eventos de celebração cultural. Estes eventos ainda acontecem no sentido de fortalecer a multiculturalidade a partir da sobrevalorização das diferenças e dos estereótipos culturais de diferentes países (multiculturalidade) em detrimento da interculturalidade. Estes momentos, quando propostos de forma isolada e sem nenhuma outra estratégia inclusiva, pouco contribuem

para uma real inclusão e interculturalidade na escola e ainda reforça diferenças culturais e estereótipos.

Quando é pensado sobre integração da população migrante nos contextos escolares, ainda estamos na mentalidade da multiculturalidade e a demonstração pública da diversidade de expressões estereotipadas da cultura. Contudo, Romero (2010) nos chama atenção de que educação intercultural parte da possibilidade de contexto mais profundos que isto. A demonstração e valorização dos aspetos culturais são bem-vindos desde que a parte estrutural da inclusão esteja a ser garantida. Portanto, a educação intercultural é um movimento de reestruturação pedagógica que abre caminhos e espaços em que todas as pessoas sejam respeitadas em sua singularidade seja ela qual for: de aprendizagem, cultural, étnica, sexual, de gênero e não apenas uma prática educativa instaurada para população migrante especificamente.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2019) reforça o papel de importância das autoridades dos serviços educativos, como diretores e diretores de turma, na viabilização da implementação de práticas que possam ir a este encontro para promoção de uma educação inclusiva com estratégias e metodologias alicerçadas no trabalho colaborativo e, adiciono eu, com ajuda das famílias e das comunidades extraescolares. Esta responsabilidade não pode ser departamentalizada para professores de PLNM (Português de Língua Não-Materna), mas sim por todos os agentes escolares envolvidos.

Sobre isto, vale ressaltar a aquilo que García-Vita, Medina-García, Polo Amashta, Higuera-Rodrigues (2021) defendem nos seus estudos sobre educação inclusiva:

Isto não é uma moda pedagógica, mas um imperativo legal suficientemente apoiado ao nível de leis e de regulamentação. (...). Uma instituição de educação comprometida com a inclusão precisa garantir oportunidade para que todos estudantes possam alcançar sucesso escolar e social de acordo com as peculiaridades socio-pessoais de cada indivíduo (García-Vita, Medina-García, Polo Amashta, Higuera-Rodrigues, 2021, p.1 – tradução da autora).

Acrescentado a esta questão, há também o caso de crianças nascerem em Portugal e possuírem nacionalidade portuguesa e, portanto, pode ser identificado um desejo nas narrativas das famílias de que seus filhos, agora portugueses, possam também compreender elementos culturais e datas importantes do país que escolheram viver. As famílias sentem necessidade de haver mais espaços de convívios e reunião familiar com

a participação de todas as famílias e não apenas aquelas migrantes. Consideram os eventos multiculturais importantes, mas que reforçam expressões culturais que seus filhos já desconhecem por nascerem em Portugal e por não partilharem mais elementos culturais dos países de sua família. Estes eventos, apesar de importantes para mostrar outras formas de representação existentes dentro da escola, acabam por não promover um sentido intercultural quando é a única estratégia em prática.

Eles continuam distantes de Portugal neste sentido, mesmo sendo portugueses. Acho que quando você aprende significados das coisas você acaba se aproximando mais do país. E meus filhos estão confortáveis em Portugal, eles não possuem mais aproximação com Bangladesh, então acho que faria sentido eles saberem mais o motivo dos feriados. As vezes eu explico, procuro na internet e explico, porque eles se sentem desconfortáveis por não saberem quando a família pergunta (Aruna, mãe, 38 anos, Bangladesh).

Não tenho problemas com mostrar a minha cultura e como as coisas acontecem no meu país. Mas estamos em Portugal, eu gostava de estar com famílias portuguesas também, gostava que meu filho pudesse estar mais com outras crianças. Não sei... gosto de ver a minha cultura na escola, mas também penso que gostava de ver também o que é Portugal, sabe? (Rahir, pai, 37 anos, Paquistão – Grupo Focal).

Por outro lado, também houve preocupações relacionadas com o convívio das crianças com outras nacionalidades e não apenas estarem em grupos com crianças do mesmo país de origem. Os pais identificam como uma forma também de proteção e conforto que crianças estejam mais em contextos conhecidos, com outras crianças que falem a mesma língua e partilhem do mesmo repertório cultural, assim evitam qualquer tipo de desconforto ou violência como a discriminação.

Apesar de natural e esperado que as pessoas estejam em grupos de conforto, faz parte do trabalho da escola conseguir promover estratégias mais inclusivas em que as crianças consigam estar e conviver com diferentes grupos de diferentes origens.

Ele gosta muito da escola, nunca sofreu nenhuma discriminação, mas ele só convive com bengalis. Isto o protege muito, porque ele está sempre falando nas línguas que ele sabe e com as pessoas que o compreende. Ao mesmo tempo não está sendo integrado, ele não tem amigos portugueses, por exemplo. Isto é mal, considero mal (Rama, mãe, 26 anos, Nepal).

Outra narrativa comum entre as famílias é de não conseguir estabelecer um conhecimento maior e mais claro sobre o funcionamento da escola ou, até mesmo, sobre as estruturas físicas e instalações. A escola oferece isto apenas a alguns ciclos e turmas. Para as famílias migrantes, este tipo de apresentação é importante também para se apropriarem do espaço educativo da criança e para compreender as diferentes estruturas de apoio e suporte à serviço da família.

Às vezes começo a imaginar: "como será a sua sala de aula, como será o espaço que ela brinca, os espaços da escola, onde ela come..." eu não sei como é a escola dentro, só imagino a partir de fora. Mas não sei como são os brinquedos, como brincam, como se alimentam, a comida... Eu nunca fui apresentada a escola. As vezes quero perguntar coisas para a professora dela, mas é muito difícil, não sinto que são abertos para esta comunicação e sei que o professor é uma autoridade, sinto envergonhada de ir lá e pensarem que estou a questionar sobre o seu trabalho (silêncio) (Mina, mãe, 32 anos, Nepal).

Diversos autores defendem o envolvimento da família e da comunidade no seio escolar/educativo como uma forma de contribuir ativamente no desenvolvimento escolar das crianças. Estes mesmos autores, defendem que o envolvimento família passa por construir abordagens que permite maior comunicação e envolvimento parental para além de eventos escolares pontuais, mas um envolvimento regular que permita que crianças e jovens tenham mais oportunidades e sucesso escolar (Sacoor, 2014; Izzo., Weissberg, Kaspro & Fendrichi, 1999; Epstein, 1992).

Esta falta de compreensão da estrutura escolar, principalmente para as famílias migrantes recém-chegadas, pode ser considerada um fator de exclusão e com maiores chances de insucesso escolar, absentismo e isolamento. A não participação familiar não pode ser responsabilidade apenas das famílias e representativas da “falta de interesse pela escola” (Sacoor, 2014).

Além disso, há também elementos relacionados com a valorização, autoestima e o reconhecimento da escola como um espaço de suporte não apenas para as crianças, mas também para toda a família. Principalmente famílias recém-chegadas, muitas vezes fragilizadas pelo processo da migração, quando são devidamente acolhidas na escola – primeiro espaço de contato mais próximo com a sociedade de acolhimento – podem

construir repertórios mais saudáveis e menos violentos nas suas experiências de migração (García-Carmona, Evangelou & Fuentes-Mayorga, 2020, Heckmann, 2012).

g. desafios/barreiras/dificuldades com a escola e educação

Dentro das narrativas, grupo focal e observação-participante foi possível perceber a temática relacionada aos desafios, barreiras e dificuldades encontradas pelas famílias no percurso com a escola. Importante salientar que todas as famílias colocaram o peso no fator comunicação como principal barreira encontrada dentro da escola. Nos assuntos cotidianos de funcionamento da escola/agrupamento ou assuntos mais delicados e urgentes, a comunicação foi eleita como tema principal das dificuldades e desafios vividos pelas famílias.

Por comunicação aqui, compreende-se não apenas traduções para diversos idiomas, mas sim elementos como linguagem, mediação, cosmovisão e competências culturais que proporcionem a sensibilidade de entrada em mundos diversos. A comunicação compreende-se um fenómeno multifatorial, sendo, portanto, um conceito bastante importante para o trabalho numa sociedade que se pretende mais inclusiva e em ambientes onde o pluralismo se pretende ser respeitado.

A falta de comunicação reflete-se tanto no entendimento sobre o sistema de educação português (documentação, informação sobre processos e burocracias) que geram frustrações e desorientações para quem acaba de chegar ao país, mas também para aqueles que já estão. A educação é uma das dimensões mais importantes do processo de inclusão de qualquer pessoa, mais ainda para uma pessoa que migra e precisa reaprender os deslocamentos de forma menos natural. O nível de burocracias, documentação e informações contraditórias e/ou duplicadas são centrais nas queixas sobre comunicação e desentendimento.

(...) então não entendia muito bem como funcionava a ideia de Agrupamento de Escola. Não entendia essa ideia de um sistema central de escolas, eu ia em cada escola em particular e eles diziam que não era lá, que eu precisava ir no Agrupamento e não inscreviam escolas. Eu não entendia porque eu precisava ir noutra escola para matricular meus filhos. O tempo de compreender isto, eu perdi quase 1 ano. Não consegui matricular minhas filhas no tempo certo. Foi muito difícil (Adnan, mãe, 36 anos, Bangladesh).

(...) mas uma coisa que ainda sinto é que nunca sei exatamente onde está a informação. Eu vou num certo lugar dizem que não é lá que se resolve, então vou no lugar que eles indicam e eles dizem que é outro sítio. Eu já passei o dia inteiro indo de lugar em lugar e sempre me mandavam para outro sítio. Isto ainda é difícil de compreender porque os processos não são claros ou o que é necessário fazer para seguir determinado procedimento. Já fui em 5 escolas diferentes e nunca consegui a transferência da minha filha (Adnan, mãe, 36 anos, Bangladesh).

Sobre a escola, eu tive muitas dificuldades em compreender quais o documento precisava para matrículas, como funciona o sistema de ensino, muitas assinaturas para tudo. As vezes chega o convite para elas irem a um passeio e precisa de autorização, mas eu não percebo nada e não sei para onde é. Eu uso google translator e é muito rápido, mas vezes a tradução é ruim e continuo sem perceber muito bem (risadas) (Mina, 32 anos, Nepal - Grupo Focal).

Outro desafio comunicacional experimentado pelas famílias é a dificuldade da comunicação com a escola. Este, ainda sensível para ambas partes, pode ser considerada como um dos variados motivos da falta de participação ativa da comunidade migrante e das famílias de modo geral com a escola.

Schofield (2006) revela que é um problema comum que famílias migrantes e/ou famílias nacionais que pertencem a alguma minoria social ou baixo estatuto econômico sintam-se alienados, sem poderes, frustrados e separados culturalmente da vida de suas crianças na escola. Isto afeta a participação e envolvimento mais ativo desta família na escola, não por falta de interesse, mas na maioria das vezes pelo sentimento de vergonha de não compreender e comunicar.

Às vezes me ligam para participar em reuniões, mas eu não percebo muito bem e acabo perdendo as reuniões. E depois eu percebo que era uma reunião importante. Confesso que as vezes tenho vergonha de participar e não compreender nada que dizem, porque tudo é em português, tenho vergonha de não saber a falar a língua do país. (Rama, mãe, 26 anos, Nepal).

Algumas professoras falam em inglês e então consigo às vezes me comunicar, mas a professora dela eu não consigo porque não fala inglês (...) E para mim a professora é a segunda mãe, ela sabe tudo sobre minha filha. Eu sei, mas em casa. Então não consigo

saber por causa da língua, não consigo expressar minha necessidade de forma que os professores compreendam (Mina, mãe, 32 anos, Nepal).

Além disso, famílias sentem-se frustradas por não conseguirem participar de forma mais construtiva na educação das suas crianças. Reconhecem a necessidade de aprenderem o português, mas as narrativas aqui colocadas não se trata apenas de um domínio da língua, mas também de um domínio de códigos culturais e de funcionamento que precisariam ser mais facilitados pelos serviços para garantia de um direito básico como é o caso de acesso à educação.

Nesta escola também temos dificuldades na comunicação e de perceber melhor como as coisas funcionam. Não sabemos bem quando ele vai ter exames, por exemplo, há duas semanas ele teve um exame e não sabíamos. É confuso, não há uma boa comunicação. Ainda não falo português e não percebo muito bem, mas acho que não é só um facto de não falar a língua, acho que pode ser desorganização também (Nasser, pai, 33 anos, Nepal).

Diversos autores defendem a participação das famílias como condição importante para o desenvolvimento infantil, sucesso escolar e efeitos na aprendizagem. Parte desta participação e envolvimento passa pelos fatores comunicacionais. Para Nadia Sacoor “Quando as famílias percebem as complexidades da educação e dos sistemas escolares, são fortes aliados nos processos de aprendizagem das suas crianças. Facilitar a compreensão do sistema pode ajudar a identificarem formas de se envolverem.” (Sacoor, 2014, p. 35).

Estes relatos expostos pelas famílias também são corroborados com os estudos de Schofield (2006) que revela que é comum as famílias migrantes sentirem que possuem diferentes ideias sobre o papel da escola e, por isso, terem sentimento de vergonha na interação com os professores, especialmente por causa da falta de domínio linguístico do país de acolhimento ou pelo baixo nível de educação formal da própria família.

h. participação/envolvimento/sentimento de pertença

Famílias migrantes, principalmente aquelas que não partilham o idioma do país de acolhimento, em geral sentem-se fora do sistema do país. Tanto na sua linguagem quanto nos códigos culturais exercidos. Há uma sensação de não-pertencimento que é

reforçado cotidianamente pela máquina complexa do sistema/serviços e também da precariedade das respostas para estes e outras populações.

Contudo, é perceptível a vontade de querer estar presente e de participar em ações mais regulares promovidas pela escola. Como já foi dito, diversos autores referem que a educação formal, para muitas famílias que migram, é vista como única forma para alcançar espaços mais prestigiados e de pertencimento dentro da sociedade estrangeira.

As famílias relataram que apesar de sentirem grandes lacunas nesta relação de pertença e ainda é possível perceber o desejo de colaborar para construir participação e envolvimento de forma mais efetiva.

Não tenho como participar muito na escola, porque não sei falar a língua. Então as vezes eu só queria ir na escola, ser convidada para participar numa atividade para compreender o que se passa, como ela está na escola e como podemos ajudar no seu desenvolvimento, mas não sei (Adnan, mãe, 36 anos, Bangladesh).

Eu queria estar mais envolvida na escola, não sei o que meus filhos estão a aprender, não sei como posso ajudar mais em casa nas tarefas de casa porque não sei bem o que eles estão a aprender. Acho que as professoras poderiam dedicar um pouco mais de tempo com as famílias a falar dos alunos, dos nossos filhos e como é o processo de aprendizagem para conseguirmos ajudar com isto também (Mina, mãe, 32 anos, Nepal).

A incerteza de pertencimento é considerada, por alguns autores, um desafio vivido por todas as pessoas que experimentam a migração, principalmente a internacional (Lewin, 1976). Considera-se, contudo que, sentimento de pertença é crucial na construção de autoestima, confiança e uma boa relação com o mundo e com outras pessoas.

Uma das dimensões de composição do sentimento de pertença é a sensação de segurança percebido nas sociedades em que estamos inseridos. A segurança política, por exemplo, e de medidas e leis que possam garantir espaços onde a população migrante sinta-se confortavelmente incluída nos espaços e estimuladas/empoderadas o suficiente a participarem nas diversas instituições de identificação com o país de acolhimento. Experiências de vida no novo país/sociedade podem assumir profundos impactos na satisfação e sentimento de pertença desta população, sendo chaves para construção de bem-estar e pertencimento (Chow, 2007).

Neste caso, famílias migrantes com filhos de nacionalidade portuguesa reclamam também para suas crianças um espaço de pertença dentro desta sociedade que as vê,

muitas vezes, como estrangeira ou não pertencente aquele conjunto. Ao convidar famílias para apresentarem sobre a sua cultural, correm o risco de essencializar a expressão cultural, promovendo cada vez menos o encontro. Esta realidade se faz cada vez mais presente na sociedade portuguesa que precisará lidar com a mudança advinda pela diversidade e do pluralismo cultural que é parte da sua constituição.

i. sugestões/contributos com/para a escola

Ao seguir nesta linha de envolvimento efetivo das famílias na escola, os entrevistados também contribuíram com sugestões e interesses. Nas entrevistas, grupo focal e observação-participante foram reveladas a curiosidade, interesse e vontade de estar e participar naquilo que é considerado uma das dimensões mais importantes da vida das suas crianças: a educação. Esta motivação e vontade de querer pertencer esbarra-se na falta de habilidade e de competências culturais dos serviços escolares que ainda não possuem uma diretriz mais clara e políticas públicas mais assertivas no trabalho com a população migrante. Esta macroestrutura também não apoia os atores escolares para garantia da inclusão.

Ainda assim, as famílias conseguem traçar alguns caminhos e estratégias que sentem serem possíveis para facilitar a participação das famílias sejam elas nacionais ou estrangeiras.

i. estratégias para ajudar com os TPCs

Há um sistema que gosto que é em cada tarefa para casa ou exame há uma carinha de cores diferentes nas questões que eles não foram bem ou naquilo que precisam reforçar mais, então nós conseguimos entender o que precisamos focar com os nossos filhos (Shamin, mãe, 39 anos, Bangladesh).

ii. tradução de documentos

Explicar mais os processos para famílias que chegam que pela primeira vez no país. Terem documentos traduzidos, mediadores nas escolas que falam mais de uma língua, aulas de português também para adultos, mais atividades entre as famílias de modo

geral. Acho que é isso. Mas estamos todos caminhando para mais inclusão (Shamin, mãe, 39 anos, Bangladesh)

iii. atividades regulares com famílias

Eu poderia fazer comidas, gostava de fazer picnics com as famílias e crianças, conhecer outras famílias, outras mulheres que também tivesse na escola (Rama, mãe, 26 anos, Nepal).

iv. criar grupos de famílias (suporte)

Seria ótimo que na escola pudesse existir um grupo de famílias em que pudéssemos participar. Meu marido trabalha e as crianças estão na escola, sinto-me muito sozinha. (Aruna, mãe, 38 anos, Bangladesh).

v. atividades ofertadas pela escola

Nós temos muitas dificuldades em encontrar curso de português, poderíamos ter aulas de português na escola enquanto nossos filhos estão também a estudar. Ou nos horários diferentes para que os pais que estejam a trabalhar possam vir também (Rahir, pai, 37 anos, Paquistão – Grupo Focal).

Minha esposa passa muito tempo em casa sozinha, ela adora costurar, poderia ser feito grupo de costura ou cozinha aqui na escola. Seria muito bom para ela (Rahir, pai, 37 anos, Paquistão – Grupo Focal).

vi. agrupamento de informações importantes

Muitas famílias falaram sobre as informações estarem “espalhadas” por inúmeros locais. Uma sugestão dada foi a concentração de informações e documentos importantes para se chegar mais rapidamente a informação necessária. Principalmente informações relacionadas com os exames nacionais, documentação importante e avisos de eventos importantes.

vii. mediadores culturais

A partir da observação-participante, entrevistas e grupo focal, foi percebida uma necessidade urgente expressa pelas famílias de comunicação entre família-escola, tanto no sentido de querer ser compreendidos, quanto no sentido de compreender. Nestes casos, apenas a tradução de documentos e informações não são suficientes para chegar a espaços mais profundos de compressão de códigos culturais. Nesta lógica, o papel desempenhado por um mediador cultural serviria para trazer maior sensibilidade e competências na mediação e na construção de pontes entre escola e família.

viii. apoio de outros serviços

Como já foi dito, a escola, principalmente para as famílias migrantes recém-chegadas, é uma das primeiras instituições em que as famílias entram em contato nos países de acolhimento. É através e a partir da escola que as famílias podem encontrar informações úteis sobre outros serviços sociais e comunitários importantes. É também através da escola que as famílias ganham conhecimento sobre a estrutura social ao qual estão inseridas e aquilo que necessitam para se integrarem.

Portanto, ao conversar com as famílias migrantes dentro e fora do contexto escolar, muitas falaram sobre a importância de haver dentro da escola uma participação de outros serviços ou a capacitação dos funcionários na interligação com outros apoios e suportes para integração como é o caso da habitação, segurança social, apoios, saúde, etc. Tanto para famílias migrantes que desconhecem o sistema quanto para aquelas nacionais que estão em situação de vulnerabilidade e que também precisariam de um suporte maior.

Estas falas conseguem estar alinhadas com a ideia de Modelo Ecológico já defendido anteriormente. A escola como parte da composição de um sistema com níveis e camadas onde se retroalimentam e, dentro desta perspectiva, podem ser aliadas para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Além disto, com o

Diversos autores recomendam o envolvimento parental como parte fundamental no desenvolvimento infantil e na educação de crianças e jovens. Epstein (2001, 1991 e 1997) propôs um modelo com 6 tipos de envolvimento parental no qual enfatiza que cada um dos tipos necessita da colaboração entre educadores/contexto escolar e famílias.

Os 6 tipos de envolvimento são: i. *parenting* ou “criação” (ocorre quando as famílias e o ambiente de casa apoia as crianças enquanto estudantes e quando a escola compreende as famílias das suas crianças), ii. *communicating* ou “comunicação” (envolvimento ocorre quando educadores, estudantes e famílias criam uma forma efetiva de comunicar as necessidades entre escola-casa e casa-escola), iii. *volunteering* ou “voluntariado” (ocorre quando educadores, famílias e estudantes recrutam e organizam o apoio das famílias no contexto escolar e também contam com as famílias como audiência das atividades das crianças), iv. *learning at home* ou “aprendendo em casa” (acontece quando informações, ideias ou formações são promovidas pelas famílias sobre como podem ajudar suas crianças com os TPCs e com outras atividades curriculares como tomada de decisão e planeamento), v. *decision making* ou “tomada de decisão” (ocorre quando a escola inclui as famílias nas decisões da própria escola e desenvolve liderança e representatividade parental) e vi. *collaborating with the community* ou “colaboração com a comunidade” (acontece quando serviços e recursos da comunidade e parcerias são integradas no processo de educação para o fortalecimento de programas, práticas familiares e aprendizagem/desenvolvimento das crianças).

Estes tipos de desenvolvimento demonstram com clareza como cada nível será dado no cotidiano a partir de um conjunto de características a serem criadas (Epstein et al, 2019; Epstein, 1995). Do ponto de vista das narrativas das famílias migrantes é possível encontrar espaços que sejam importantes para ir na direção de criação de tais etapas pela importância que estas famílias compreendem a educação na vida das suas crianças e a conferem como principal para mudanças que as fizeram migrar.

Cabe, no entanto, uma estrutura e contexto escolar mais propício para que tais desejos e vontades familiares encontre terreno fértil. Sem querer culpabilizar os atores escolares, pois também assumem responsabilidades em contextos delicados e sobrecarregados de trabalho, principalmente nas redes de ensino público em que faltam professores e estão em contextos desafiantes de educação.

Contudo, com a visão ecológica, do macro ao micro, vemos lacunas importantes que criam espaços cada vez maiores entre comunidade-escola. Aos níveis mais macro da estrutura (política pública, medidas e estratégias) cabe assegurar mais formação dos

atores escolares para lidar com a urgência de uma escola intercultural, em que possa existir uma linha pedagógica centrada na criança e nos seus modelos de aprendizagem. Aos níveis mais micro, garantir a existência de mediadores comunitários que possam trabalhar no fortalecimento do que foi aqui defendido como Sistema de Suporte Comunitário em que os recursos comunitários possam ser valorizados e utilizados dentro e fora dos muros escolares, formando cada vez mais pontes e menos muros.

Além disto, há aqui uma necessidade imperativa das bases de trabalho comunitário para propiciar a participação e envolvimento familiar nas bases de um projeto escolar intercultural como um todo, com planos de atividades mais participativo e assentes na construção de relação família-escola.

É possível afirmar que, a partir daquilo proposto pelos autores relacionados com envolvimento familiar e também proposto pelos tipos de envolvimento propostos pela Epstein, há uma extensa lacuna existente entre família e escola, onde a comunicação e o esforço para tornar um ambiente mais acolhedor para quem chega deixa brechas importantes. A partir da aproximação com as famílias foi possível ouvir suas necessidades, compreender motivações e expectativas e, sobretudo, perceber a abertura que possui para contribuir e colaborar com a escola para a criação de um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

Ao longo desta investigação o projeto em questão conseguiu reunir um conjunto de práticas dentro da escola com foco na comunidade migrante e, mais tarde, abrir para criação de estratégias para todas as famílias possam participar. Uma das ações implementadas foi o Dia do Acolhimento, em que famílias que tivessem pela primeira vez a frequentar aquela escola pudessem comparecer a este dia em que os professores seriam apresentados, as propostas escolares, dúvidas que tivessem, mas também sugestões de atividades em que as famílias pudessem implementar e se envolver na escola.

A escola consegue manter um núcleo composto por atores escolares e comunitários que se reúnem uma vez no mês para discutir proximidades entre os projetos que estão a decorrer no território/comunidade e que possam ser uma mais-valia no trabalho com as crianças e com as famílias.

É importante ressaltar que ainda são necessárias mudanças mais estruturais para que a condição de um contexto escolar saudável não esteja atrelado apenas à sensibilidade individual de cada professor ou diretor, mas que seja algo mais formador dentro dos contextos de aprendizagem e escolar. Com isto, é importante também haver

financiamentos e maior estrutura para o envolvimento multidisciplinar em que outros olhares possam enriquecer a ideia de um ambiente escolar saudável e seguro para todas as pessoas.

Considerações Finais

Ao propormos um modelo de investigação investido na base comunitária, conseguimos escutar narrativas pouco usuais nos espaços hegemonicamente já estabelecidos. Pela primeira vez, desde que migraram, famílias são escutadas sobre aquilo que esperam de uma educação para suas crianças e como poderiam colaborar para que isto fosse possível. Nesta linha, conseguiu-se compreender que sugestões simples podem desempenhar um papel crucial para uma mudança real dos contextos escolares e também com o envolvimento comunitário (ou considerado extramuros escolares) são capazes de promover participação e empoderamento.

A partir do presente estudo podemos concluir sobre algumas ideias centrais:

(a) A educação intercultural ou o paradigma da diversidade e da inclusão não serve apenas para a população migrante: famílias de outras etnias, famílias com diferentes situações económicas, famílias diversidade sexual e de gênero, enfim, todas as famílias são beneficiadas do modelo da educação intercultural e do modelo inclusivo na escola, pois partem do pressuposto que a pessoa no mundo é um ser único e que, portanto, a diversidade é uma realidade independente se pessoas possuem mesma origem ou não. A defesa da inclusão, neste sentido, é a defesa de modelos mais equânimes de educação em que há uma defesa de que qualquer pessoa possa se sentir confortável e respeitado num ambiente de aprendizagem e desenvolvimento.

(b) As famílias/comunidades querem participar da escola: há uma ideia, principalmente preconizada no seio acadêmico, de uma fragmentação ou separação entre as atividades que acontecem em casa e as atividades que acontece na escola ou que muitas famílias não valorizam ou não possuem interesse naquilo que se passa na escola. A participação apenas acontece com envolvimento e no trabalho em proximidade. Não há participação se aquilo é não é compreendido ou é longe de alguma necessidade real. Neste sentido, o trabalho de base comunitária torna-se imprescindível para aproximar família da escola. Principalmente nas populações migrantes em que a educação é central na vida de algumas comunidades, a participação sendo viabilizada pode corresponder uma parceria importante e valorizada entre família e escola.

(c) A psicologia comunitária possui responsabilidade na construção de serviços culturalmente sensíveis e competentes: assentes em teorias e práticas de base comunitária, a psicologia – outrora restrita a ideia de diagnóstico e patologização de pessoas – ganha força e, portanto, responsabilidade nos contextos de serviços comunitários. Com um olhar mais sistémico, o sofrimento psíquico ganha contornos contextuais e circunstanciais levando a um olhar menos culpabilizador do sujeito único e individual para um olhar das estruturas sociais causadoras, por vezes, de sofrimento. Neste sentido, a psicologia comunitária, a partir de todos os pressupostos de participação, empoderamento, inclusão, sentimento de pertença e bem-estar, consegue ser peça fundamental na estrutura de serviços públicos e privados mais inclusivos e na defesa da diversidade como uma realidade.

Importante acrescentar que esta investigação possui limitações, pois opta por um recorte narrativo que prioriza as famílias migrantes. Seria importante, mais tarde, voltar para estas situações e compreender também como as dificuldades e os desafios existentes e vividos pelos atores escolares na promoção de inclusão escolar. Apesar de, ao longo desta investigação, ter sido feito o esforço de inserir as lacunas vividas por parte dos atores da educação (desvalorização da escola, desrespeitos, sobrecarga, etc.), valeria também concentrar esforços para ouvir suas narrativas e encontrar caminhos mais complexos de análise.

Além disso, este estudo se ateve apenas nas famílias migrantes do sul asiático pelo foco do projeto a ser desenvolvido, mas também parte do pressuposto de que as populações migrantes são muito heterogénicas e que outras famílias de outros contextos e origens podem vivenciar problemáticas e desafios diversos.

Projetos investigativos como estes podem ajudar a valorizar e a visibilizar ainda mais uma realidade que pode ser muito dura da migração, por não haver estratégias mais assertivas para colmatar problemáticas sérias. Famílias inteiras são todos os dias excluídas do sistema por não possuírem o domínio cultural do contexto inserido – e neste caso, também faço referência às famílias não-migrantes –, dificultando, mais tarde, no processo de inclusão para que faça parte de uma estrutura de tomada de decisão.

Para alcançar profundidades maiores e cobrir outras camadas, faz-se necessário uma investigação futura que envolva também atores escolares e suas realidades. Além disto, também seria possível incluir outras famílias não-migrantes internacionais, mas que vivenciam experiências de diversidade dentro dos seus contextos para que possam ser compreendidos que as diversas barreiras sentidas por um contexto ou situação não

inclusiva também afeta a outras famílias e que é um assunto de um fazer comunidade mais democrática e participada para todas as pessoas.

Esta investigação foi importante para o meu percurso pessoal e acadêmico por possuir a sensibilidade migratória, por ser eu própria migrante, e de ter a possibilidade de contribuir para um tema que a mim é sentido em primeira pessoa. Também, como futura psicóloga com ênfase na área comunitária compreender que a psicologia, enquanto ciência e profissão, pode (e deve) ter uma postura crítica, a partir de uma análise mais abrangente.

Ademais, o olhar da psicologia comunitária para os desafios de uma sociedade que se pretende democrática também ensina que a participação pode ser a chave de uma série de dificuldades estabelecidas. Nesta presente investigação, foi possível traçar caminhos a partir do momento em que as narrativas das famílias foram ouvidas. Nestas narrativas não havia apenas dificuldades, mas simples e profundas estratégias de resolução de para suas próprias queixas. No fundo, ao incluir as pessoas importantes nos processos, conseguimos chegar a soluções mais sustentáveis e aprofundadas.

Referências

- Banks, J. A. (2002). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bennett, M. J. (1986). “A developmental approach to training for intercultural sensitivity”. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, (2): 179-196.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Berth, J. (2019). O que é Empoderamento. Coleção Feminismos Plurais. Coord. Djamilia Ribeiro. Editora Pólen: São Paulo, 184p.
- Boag-Munroe, G., & Evangelou, M. (2012). *From hard to reach to how to reach: a systematic review of the literature on hard-to-reach families*. *Research Papers in Education*, 27(2), 209-239.
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. New York. J. Wiley.
- Borraccino, A., Charrier, L., Berchiolla, P., Lazzeri, G, Vieno, A., Dalmasso, P., Lemma, P. (2018). Perceived well-being in adolescent immigrants: it matters where they come from. *Internacional Journal of Public Health* 63: 1037–1045. <https://doi.org/10.1007/s00038-018-1165-8>
- Bourdieu, P.; Passeron, J. (1982). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. (2013). *Autonomie du monde enseignant, une illusion*. *Le Monde Diplomatique*: Paris, v. 131. Disponível em: <https://www.monde-diplomatique.fr/mav/131/BOURDIEU/51465>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brislin, R., & Yoshida, T. (1994). *Intercultural communication training: An introduction*. (1-2), 360p. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781452243603>
- Bronfenbrenner, (1995) U. Developmental ecology through space and time: a future perspective. In Moen P, Elder G Jr, Lüscher K, eds. *Examining Lives in Context*:

- Perspectives on the Ecology of Human Development. Washington, DC: American Psychological Association; 619-647.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology*, 1, 793-828.
- Burns, D. (2007). *Systemic Action Research: A strategy for whole system change*. Bristol, Policy Press.
- Callahan, R., Wilkinson, L., & Muller, C. (2008). *School Context and the Effect of ESL Placement on Mexican-Origin Adolescents' Achievement*. *Social Science Quarterly*, 89(1), 177-198.
- Carreira, M. (2018). Integração socioespacial dos bairros de habitação social na área metropolitana de Lisboa: evidências de micro segregação. *Centro de Estudos Geográficos. Finisterra*, LIII, 107, pp. 67 – 85.
- Carreira, M. (2018). Integração socioespacial dos bairros de habitação social na área metropolitana de Lisboa: evidências de micro segregação. *Centro de Estudos Geográficos. Finisterra*, LIII, 107, pp. 67 – 85.
- Castles, Stephen (2005), *Globalização, transnacionalismo e novos fluxos migratórios*. Lisboa: Fim de Século.
- Cattaneo, Lauren B. e Goodman, Lisa. A. (2014). What Is Empowerment Anyway? A Model for Domestic Violence Practice, Research, and Evaluation. *Psychology of Violence*. American Psychological Association 2015, Vol. 5, No. 1, 84 –94 2152-0828/15/\$12.00 <http://dx.doi.org/10.1037/a0035137>.
- Cerna, L., Brussino, O., & Mezzanotte, C. (2021). *The resilience of students with an immigrant background: An update with PISA 2018*. OECD Education Working Papers, No. 261. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e119e91a-en>.
- Chow, H. P.H. (2007) Sense of Belonging and Life Satisfaction among Hong Kong Adolescent Immigrants in Canada, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33:3, 511-520, DOI: 10.1080/13691830701234830.

- Christens, B. D., & Dolan, T. (2011). The scope of community psychology: Contributions from the field. In S. D. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 451-460). Oxford University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). *Reflecting on Reflexive Thematic Analysis. Qualitative Research in Sport. Exercise and Health*, 11, 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Cleland, J.; Lumsdon, D. How can school-parental participation support the generation of social capital for parents? *Educational & Child Psychology*, [s. l.], v. 38, n. 2, p. 19–39, 2021. DOI 10.53841/bpsecp.2021.38.2.19. Disponível em: <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=0b546ba2-e683-392f-a7ee-c5c926fc0a00>. Acesso em: 19 out. 2023.
- Cohen, F. (1995). Prom Pictures: Principals Look at Detracking. *Educational Leadership*. (52). 85-86.
- Cohen, F.(1993). *Getting off the Tracks*. Executive Educator, (15). 29-31.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2019). Ensino das Línguas regionais ou minoritárias nas escolas da Europa. Relatório Eurydice. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://doi:10.2797/033836>
- Coutinho, E. de C., Silva, A. L. da, Pereira, C. M. F. P., Almeida, A. I., Nelas, P. A. B., Parreira, V. B. C., & Amaral, M. O. (2014). *Health care to immigrant and Portuguese pregnant women in Portugal*. *Revista da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (USP)*, 48(2), 9–16.doi:10.1590/s0080-623420140000800003
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crosnoe, R., & Turley, R. N. (2011). K-12 educational outcomes of immigrant youth. *The Future of children*, 21(1), 129–152. <https://doi.org/10.1353/foc.2011.0008>
- Cross, T. L. (1989). *Towards a culturally competent system of care: A monograph on effective services for minority children who are severely emotionally disturbed*.
- Crul, M., Schneider, J., & Lelie, F. (2012). *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?* Amsterdam University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt46mz12>.

- Delgado-Gaitan, C. (2004). *Involving Latino Families in Schools: Raising Student Achievement through Home-School Partnerships*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dupriez, V. (2010). Separate to succeed? The methods of grouping students. Educational Longitudinal Survey (2002). Educational Longitudinal Survey Dataset. Available at https://nces.ed.gov/surveys/els2002/avail_data.asp
- Engin, M. (2011). Research diary: A tool for scaffolding. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(3), 296–306. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/160940691101000308>.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 1139–1151). New York: MacMillan.
- Epstein, J. L. (2009). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Epstein, J. L. (May 1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (1997). *School, family and community partnerships*. San Francisco: Corwin Press.
- Epstein, J. L., et al. (2019). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Fourth edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Esposito, Ornelas, Scirocchi, & Arcidiacono (2019). Voices from the Inside: Lived Experiences of Women Confined in a Detention Center. *Journal of Women in Culture and Society*, 44(2).
- Esteban, A. N. (2019). Estudio comparado del rendimiento académico del alumnado nativo e inmigrante en la Unión Europea en PISA 2015. *Journal of Supranational Policies of Education*, 9, 95–116. <https://doi.org/10.15366/jospoe2019.9.003>.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Brunello, G., De Paola, M., *School segregation of immigrants and its effects on educational outcomes in Europe : executive summary in English*, Publications Office, 2017, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/045520>
- Farley, J. (2006). School Integration and Its Consequences for Social Integration and Educational Opportunity, in: Heckmann, F. and Wolf, R. (eds.), *Immigrant Integration and Education. The Role of State and Civil Society in Germany and the U.S.*, Bamberg: efms, 57-67.

- Farley, J. E. (2005). *Majority – Minority Relations*. 5th edition. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Fassin, D. (2001). The Biopolitics of Otherness: Undocumented Foreigners and Racial Discrimination in French Public Debate. *Anthropology Today*, 17(1), 3–7. <http://www.jstor.org/stable/2678317>.
- Fedyuk, Olena & Zentai, Violetta. (2018). *The Interview in Migration Studies: A Step towards a Dialogue and Knowledge Co-production?* p.171-188. Disponível em: https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.1007%2F978-3-319-76861-8_10.
- Fetterman, D., & Wandersman, A. (2007). Empowerment Evaluation: Yesterday, Today, and Tomorrow. *American Journal of Evaluation*, 28(2), 179–198. <https://doi.org/10.1177/1098214007301350>.
- Freire, P. (1970). *Cultural Action and Conscientization*. *Harvard Educational Review*, 40(3), 452–477. doi:10.17763/haer.40.3.h76250x720j43175.
- García-Carmona, M., Evangelou, M. & Fuentes-Mayorga, N. (2020). ‘Hard-to-reach’ parents: immigrant families’ participation in schools and the views of parent association leaders in Spain and the United States. *Research Papers in Education*, 35:3, 337-358, <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568532>
- García-Vita, M. del M., Medina-García, M., Polo Amashta, G. P., & Higuera-Rodríguez, L. (2021). Socio-Educational Factors to Promote Educational Inclusion in Higher Education. A Question of Student Achievement. *Education Sciences*, 11(3), 123. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/educsci11030123>
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. Los Angeles, CA: Sage. Disponível em: <https://doi.org/10.4135/9781849208574>.
- Granada, D., Carreno, I., Ramos, N., Ramos, M. C. P. (2017) Discutir saúde e imigração no contexto atual de intensa mobilidade humana. *Interface (Botucatu)*.
- Gualda, D. M. R. E Hoga, L. A. K. (1992). *Estudo sobre teoria Transcultural de Leininger*. *Rev. Esc. Enf. USP*, (26):1, 75-86.
- Guerra, R. E, Rodrigues, R. B. (2019). Inclusão e desempenho acadêmico de crianças e jovens imigrantes: o papel das dinâmicas de aculturação 1(64).
- Guerra, R., Rodrigues, R., Carmona, M., Barreiros, J., Aguiar, C., Alexandre, J., & CostaLopes, R. (2019). Inclusão e desempenho acadêmico de crianças e jovens

imigrantes: O23 papel das dinâmicas de aculturação. Alto Comissariado para as Migrações, Observatório das Migrações.

- Heckmann, F. (2012). *Education and migration: strategies for integrating migrant children in European schools and societies: a synthesis of research findings for policy-makers*. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/35262>
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Hortas, M. J. (2013). *Educação e Imigração: A integração dos alunos imigrantes nas escolas do Ensino Básico do Centro Histórico de Lisboa*. Lisboa: Observatório da Imigração.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J., & Fendrichi, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27, 817–839.
- Jonak, J. (2014). Original article School personnel's perceptions of their schools' involvement in culturally and linguistically diverse school-family-community partnerships. *Health Psychology Report*, 1, 19–26. doi:10.5114/hpr.2014.42788
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1-19.
- Kelly, J. G. (2006). *Becoming Ecological: An expedition into community psychology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195173796.001.0001>
- Kieffer, E., Salabarría-Peña, Y., Odomos-Yong, A., Willis, S., Baber, K. e Guzman, R. (2005). The application of Focus Group methodologies to Community-based Participatory Research. In *Methods in Community-Based Participatory Research for Health*. Israel, Eng, Schulz, Parker (editors). 16(1). São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kingdom: Sage.
- Kleinman, A. E Benson, P. (2006). Anthropology in the clinic: the problem of cultural competency and how to fix it. *PLoS Medicine* 38(3):1673– 1676.

- Kristen, Cornelia und Granato, Nadia 2004: Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien, in: IMIS Beiträge 2004,23,123-142
- Landy, S., & Menna, R. (2006). *Early intervention with multi-risk families: An integrative approach*. Paul H Brookes Publishing.
- Laosa, L. (2001). School Segregation of Children Who Migrate to the United States From Puerto Rico. *Education Policy Analysis Archives*, 9 (1), 1-49.
- Leininger, M.M. (1978). *Transcultural nursing: concepts, theories and practice. Transcultural nursing theories and research approach*. New York: John Wileys & Sons, 31-51.
- Lewin, K. (1976). Basic group identity: the idols of the tribe. in Glazer, N. and Moynihan, D.P. (edition). *Ethnicity: Theory and Practice*. Cambridge: Harvard University Press, 2952.
- López Castellano, F., García-Quero, F., & García-Carmona, M. (2018). Perspectives on human and social capital theories and the role of education: An approach from Mediterranean thought. *Educational Philosophy and Theory*, 1–12. doi:10.1080/00131857.2018.144.
- Loureiro, A., Rodrigues, E. da P., & Mattar, J. (2020). Editorial - Educação Online em Tempos de Pandemia: Desafios e Oportunidades para uma Escola Inclusiva. *Revista Interações*, 16(54), 1–7. <https://doi.org/10.25755/int.21999>
- Lucas, T., Henze, R., & Donato, R. (1990). *Promoting the Success of Latino Language-Minority Students: An Exploratory Study of Six High Schools*. *Harvard Educational Review*, 60(3), 315–341. doi:10.17763/haer.60.3.0160105.
- Mapril, J. (2012). *Islão e Transnacionalismo: uma etnografia entre Portugal e o Bangladesh*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Mercado, C., & Moll, L. (2000). Student Agency through Collaborative Research in Puerto Rican Communities.” In *Puerto Rican Students in U.S. Schools*, edited by S. Nieto, 297–329. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Migrant Integration Policy Index. (2020). *Education*. Disponível em: <http://www>.
- Miguel, M.C., Ornelas, J.H. and Maroco, J.P. (2015). Defining psychological empowerment construct: analysis of three empowerment scales. *Journal Community Psychol.*, 43: 900-919. <https://doi.org/10.1002/jcop.21721>
- Minayo, M. C. S. (2012). *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3):621-626, 2012.

- Minkler, M. and Wallerstein, N. (2003). Introduction to community-based participatory research. In M.W. Minkler and N. Wallerstein (eds). *Community-based participatory research*. San Francisco, Jossey Bass.
- mipex.eu/access-nationality.
- Montero, M. (2007). Interculturalidad crítica y educación popular. *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana*, 6(16), 45-65.
- Motti-Stefanidi, F., Masten, A., & Asendorpf, J. B. (2015). School engagement trajectories of immigrant youth: Risks and longitudinal interplay with academic success. *International Journal of Behavioral Development*, 39(1), 32-42. <https://doi.org/10.1177/0165025414533428>
- Newbury, D. (2001). *Diaries and fieldnotes in the research process*. *Research Issues in Art, Design, and Media*, (1). Disponível em: https://icd.wordsinspace.net/course_material
- Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Routledge.
- noção de Culture-Bound Syndrome. *Etnográfica*, 10 (1), pp. 5-40.
- OECD (2019). *The road to integration*. OECD Reviews of migrant education. OECD. Publishing. <https://doi.org/10.1787/d8ceec5d-en>.
- OECD (2022). *Review of inclusive education in Portugal*. Paris: OECD Publishing.. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- OIM (2018). *World Migration Report*. Organização Internacional para Migrações. Geneva: UN. The UN Migration Agency. ISSN 1561-5502.
- OIM.(2020). *Definition of Migration and Migrant*. Definition of Migration and Migrant I IOM, UN Migration.
- Oliveira, C. R. (2021). *Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual* (1ª edição). *Revista Imigração em Números – Relatórios Anuais 6*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações.
- Oliveira, G., & Segel, M. (2022). Im/migrant Children’s Education Experiences and Families’ Sacrifices in a Global Pandemic. *AERA Open*, 8. <https://doi.org/10.1177/23328584221092305>.

- Oliveira, T. B. (2019). *Saúde, competência cultural e imigração: estudo de caso da unidade de saúde familiar (USF) da Baixa. Projeto de aproximação das necessidades em saúde dos imigrantes em Portugal*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Repositório Universidade Nova.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Editora Fim de Século.
- Papastephanou, M. (2019). Inclusion in Education and in Public Debates on Education, *Beijing International Review of Education*, 1(2-3), 303-323. doi: <https://doi.org/10.1163/25902539-00102019>
- Pedro Góis e José Carlos Marques, «Retrato de um Portugal migrante: a evolução da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos», *e-cadernos CES* [Online]; DOI:<https://doi.org/10.4000/eces.3307>.
- Prilleltensky, I., & Nelson, G. (2002). *Doing psychology critically: Making a difference in diverse settings*. Palgrave Macmillan.
- Pussetti, C. (2006). A patologização da diversidade: uma reflexão antropológica sobre a
- Pussetti, C., Barros, E. (2012). Outros corpos: imigração, saúde e etnopolíticas da Cidadania.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, 121-148.
- Reason, P. & Bradbury, H. (eds). (2008). *The Sage Handbook of Action Research: Concise Participative Inquiry and Practice. Paperback Edition*. London: Sage.
- Ribeiro, W. C. (2017). Justiça espacial e justiça socioambiental: uma primeira aproximação. *Estudos Avançados*, 31(89). Doi: 10.1590/s0103-40142017.31890014
- Riger, S., & Sigurvinsdottir, R. (2016). Thematic Analysis. In L. A. Jason & D. S. Glenwick (Eds.), *Handbook of methodological approaches to community-based research: Qualitative, quantitative, and mixed methods* (pp. 33–41). New York: Oxford University Press.
- Rodrigues, R. & Dias, S. (2012). *Encontro com a diferença: a perspetiva dos profissionais de saúde no contexto da prestação dos cuidados aos imigrantes*. Fórum Sociológico. Revista Saúde e Multiculturalidade, Lisboa.
- Rodríguez, S., Valle, A., Gironelli, L. M., Guerrero, E., Regueiro, B., & Estévez, I. (2020). *Performance and well-being of native and immigrant students*.

- Comparative analysis based on PISA 2018. Journal of Adolescence, 85, 96–105. doi:10.1016/j.adolescence.2020.10.001*
- Romero, G. C. (2010). Interculturalidade e Mediação. ACIDI, IP.
- Sacoor, N. (2014). *Educação e Pluralismo: um caminho*. Fundação Aga Khan e Direção Geral da Educação. 3-38.
- Şengönül, T. (2022). A Review of the Relationship between Parental Involvement and Children's Academic Achievement and the Role of Family Socioeconomic Status in this Relationship. *Pegem Journal of Education and Instruction, Vol. 12, No. 2, 2022, 32 -57.*
- Schofield, J. W. (2006). Migration Background, Minority – Group Membership and Academic Achievement. *Research Evidence from Social, Educational and Developmental Psychology*. Berlin: AKI Research Review 5.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London, United Kingdom: Sage Publications.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Orlando- Florida. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Suárez-Orozco, C., Gaytán, F. X., & Bang, H. J. (2011). Integration: Schools, families, and immigrant youth. *Harvard Educational Review, 81(3), 438-472.*
- Taylor, R. W. (2010). The role of teacher education programs in creating culturally competent teachers: a moral imperative for ensuring the academic success of diverse student populations. *Multicultural Education, 17(3), 24-28.*
- Topa, J. (2016). *Cuidados de saúde materno-infantis a imigrantes na Região do Grande Porto: Percursos, discursos e práticas*. (Teses; 47) ISBN 978-989-689-082-1 CDU 316. Lisboa: Alto-Comissariado para as Migrações (ACM, I.P).
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. IEA.
- Turner, J.C & TenHoor, J.W. (1978). The NIMH Community Support Program: Pilot Approach to a Needed Social Reform, *Schizophrenia Bulletin, (4):3, 319–349. <https://doi.org/10.1093/schbul/4.3.319>*
- UNESCO (2006). UNESCO guidelines on intercultural education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>.
- UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>.

- Wells, A. S. & Crain, R. L. (1997). *Stepping over the color line: African American students in white suburban schools*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Xiao Lan Curdt-Christiansen (2020) Educating migrant children in England: language and educational practices in home and school environments, *International Multilingual Research Journal*, 14:2, 163-180, DOI: 10.1080/19313152.2020.1732524
- Zimmerman M. A., Ramírez-Valles J., Maton K.I. (1999). *Resilience among urban African American male adolescents: a study of the protective effects of sociopolitical control on their mental health*. *American Journal of Community Psychology* (6):733-51. doi: 10.1023/a:1022205008237.
- Zimmerman, M. A. (1990). Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological conceptions. *American Journal of Community Psychology*, 18(1), 169–177. doi:10.1007/BF00922695
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581–598. doi:10.1007/BF02506983
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In Julian Rappaport & Edward Seidman (Eds.). *Handbook of community psychology*, 43–63. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.