

NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE PRÁTICAS DE CIDADANIA ATIVA NUMA ESCOLA MULTICULTURAL

ETHNOGRAPHIC NOTES ON ACTIVE CITIZENSHIP PRACTICES IN A MULTICULTURAL SCHOOL

Recebido em: 20 de abril de 2024

Aprovado em: 3 de junho de 2024

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RCO | a. 16 | v. 2 | p. 181-206 | jun./dez. 2024

DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v2.3859>

Joana Catela maria.j.teixeira@ipleiria.pt

Doutora em Antropologia pelo ISCTE-IUL (Lisboa/Portugal).

Professora na ESECS, Instituto Politécnico de Leiria (Leiria/Portugal).

Sara Mónico Lopes sara.lopes@ipleiria.pt

Doutora em Antropologia pelo ISCTE-IUL (Lisboa/Portugal).

Professora na ESECS, Instituto Politécnico de Leiria (Leiria/Portugal).

RESUMO

Nas últimas décadas registou-se um aumento dos movimentos migratórios, causador de mudanças significativas na composição populacional da sociedade portuguesa e num acentuar da sua diversidade. Essas transformações são particularmente evidentes em contexto escolar, onde a presença de diversos grupos com origens geográficas, culturais e linguísticas distintas salienta a sua heterogeneidade e incita a escola a assumir um papel crucial na inclusão destes alunos. Devido ao seu pouco domínio da língua portuguesa, frequentam a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) e participam nas outras disciplinas em sala de aula com a restante turma.

A partir da experiência de lecionação no Agrupamento de Escolas de Lisboa, incluída num projeto de investigação mais alargado sobre as perceções dos alunos PLNM em relação ao sistema educativo português, pretende-se refletir sobre a importância do envolvimento destes estudantes em processos pedagógicos participativos e criativos, capazes de contribuir para uma escola efetivamente multicultural. Adotou-se uma abordagem etnográfica, de cariz participativa e multimodal, cujos dados evidenciam que uma intervenção socioeducativa não só deve ser multidisciplinar, como deve considerar a participação ativa dos indivíduos. Deve, ainda, potenciar e valorizar o envolvimento das crianças no seu processo educativo e na sua formação enquanto cidadãos.

Palavras-chave: Cidadania; educação; etnografia; métodos criativos; participação.

ABSTRACT

In recent decades there has been an increase in migratory movements, causing significant changes in the population composition of Portuguese society and a expansion in its diversity. These transformations are particularly evident in the school context, where the presence of diverse groups with distinct geographic, cultural and linguistic origins highlights their heterogeneity and encourages the school to assume a crucial role in the inclusion of these students. Due to their poor command of the Portuguese language, they attend Portuguese Non-Maternal Language (PNML) classes and participate in other subjects in the classroom with the rest of the class.

Based on the teaching experience at a Lisbon School Group, included in a broader research project on the perceptions of PNML students on the Portuguese educational system, the aim of this article is to reflect on the importance of involving these students in participatory pedagogical and creative processes, capable of contributing to an effectively multicultural school. An ethnographic, participatory and multimodal approach was adopted, whose data show that a socio-educational intervention must not only be multidisciplinary, but also consider the active participation of individuals. It must also enhance and value the involvement of children in their educational process and in their formation as citizens.

Keywords: Citizenship; education; ethnography; creative methods; participation.

1 INTRODUÇÃO

Com o aumento dos fluxos migratórios do início do século XXI, a composição populacional da sociedade portuguesa tem vindo a sofrer alterações significativas, tornando-se ainda mais heterogênea que num passado recente. Em 2022 registaram-se quase oitocentos mil cidadãos estrangeiros residentes em Portugal, cerca de 12% a mais que o verificado no ano anterior.

Estas alterações têm reflexos em vários domínios, nomeadamente na escola, que ao acolher diferentes públicos pela sua proveniência geográfica, cultural e linguística, se assume, com mais ênfase, como um espaço de diversidade onde nem sempre se consegue garantir a integração e o sucesso de todos os alunos. Neste sentido, em Portugal foi criada a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) para alunos estrangeiros, uma medida de inclusão no sistema educativo nacional para permitir a igualdade de oportunidades e um percurso escolar de sucesso para todos.

Os alunos PLNM caracterizam-se pelos seus conhecimentos de inglês, língua que dominam melhor do que o português e que, em vários casos, começaram por aprender apenas no presente ano letivo. Estão, assim, integrados nos níveis A1 a B1¹. Alguns, devido a dificuldades acrescidas, auferem de aulas de acompanhamento individual em separado dos colegas que integrem a disciplina de PLNM, ou mesmo acompanhamento individual em sala de aula durante a leção de outras disciplinas, com o intuito de desenvolver as suas competências linguísticas. Os desafios enfrentados por estes alunos são muitos, desde a compreensão oral e escrita da língua portuguesa até à adaptação ao sistema educativo e a um novo contexto cultural, razão pela qual as escolas apostam neste acompanhamento contínuo.

Os professores das diferentes disciplinas – História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza, Matemática, Cidadania e Desenvolvimento, etc. – adotam estratégias que lhes permitem comunicar com estes alunos e que variam consoante os casos: aulas lecionadas em português e em inglês, vídeos e jogos interativos, permissão de recurso ao tradutor online no telemóvel... Estes subterfúgios a que os professores recorrem para ultrapassar as barreiras que dificultam que os alunos alcancem o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho 6478/2017 de 26 de julho) são diariamente dificultadas, sobretudo no contexto escolar estudado, pela ausência de meios, como o acesso à internet na escola, material estragado ou danificado (quadros de ardósia velhos e gastos, projetores estragados ou inoperacionais, cadeiras, janelas e mesas partidas, entre muitos outros), mas, acima de tudo, pela falta

¹ De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), e como será desenvolvido posteriormente no texto, o nível de iniciação A1 corresponde à compreensão e comunicação de vivências do quotidiano; enquanto no nível intermédio B1, estas competências serão aperfeiçoadas com o objetivo de incluir os alunos no seu projeto educativo.

de preparação dos meios humanos para gerir esta realidade complexa. Fora da sala de aula é comum encontrar estes alunos – em particular nos primeiros meses do ano letivo, em que a interação é menor – em pequenos grupos, comunicando na sua língua materna, isolados da restante população escolar.

Face a este contexto e a partir da experiência de lecionação de uma das autoras deste artigo num Agrupamento de Escolas de Lisboa, iniciou-se no ano letivo 2023-2024 um projeto de investigação que pretende conhecer as perceções dos alunos PLNM do 2º ciclo do ensino básico desse território sobre o sistema educativo português e sobre o seu processo educativo. Procura-se assim contribuir para uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, como estabelece o 4º Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU.

A investigação decorreu no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, numa turma do 5º ano do referido agrupamento, com características de acentuada diversidade: alunos PLNM, mas também portugueses provenientes de minorias étnicas e alguns com necessidades educativas específicas. Com os 17 alunos da referida turma foram desenvolvidas competências essenciais de formação recorrendo a uma abordagem multidisciplinar e a metodologias criativas e participativas, as quais se focaram na recuperação da voz e agência destes alunos. Através da promoção de uma cidadania ativa, estes alunos foram motivados a participar diretamente na resolução de problemas do seu quotidiano. Salienta-se ainda o papel que a escola deverá ter na promoção dessas mesmas competências, que lhes serão essenciais ao longo da vida e na superação de obstáculos de integração na sociedade que os acolhe.

Este artigo tem assim como objetivo apresentar as atividades de cidadania ativa dinamizadas, bem como as estratégias de promoção das competências essenciais, e refletir sobre a importância do envolvimento dos alunos em processos pedagógicos participativos e criativos, capazes de contribuir para uma escola (efetivamente) multicultural. A metodologia de cariz etnográfico, com recurso à observação direta e participante, foi a abordagem escolhida para a construção de significados em conjunto, para o diálogo e a colaboração entre diferentes partes: alunos, professores, escola e comunidade.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste mundo globalizado, as questões da gestão da diversidade cultural têm-se assumido com grande importância nas preocupações de muitos países e organismos internacionais, como a União Europeia ou a UNESCO (Ramos, 2011). A globalização trouxe um conjunto de novos desafios para a sociedade e a necessidade de políticas públicas para atender à multiculturalidade, reformulando

estratégias e delineando novas medidas para a promoção da integração e inclusão sociocultural. O fenômeno da globalização, em que a mobilidade populacional é uma das suas características mais marcante, tem contribuído para o processo dinâmico de construção e reconstrução cultural dos indivíduos e conseqüentemente das suas identidades.

Intercâmbio, inovação e criatividade são conceitos usados pela UNESCO na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002), para definir a pluralidade dos grupos humanos. A instituição salienta também o caráter de “patrimônio comum da Humanidade [que] deve ser reconhecida e afirmada em benefício das gerações presentes e futuras” (p.2). A afirmação da diversidade cultural, reforça a UNESCO, deve assim ser indissociável do respeito pelos Direitos Humanos, implicando o compromisso ético e moral de todos.

Concordamos com Ramos (2011) quando salienta que o encontro com a diversidade, a relação com o “Outro”, com a diferença, se estabelece com base em preconceitos, estereótipos ou ideologias políticas. Aspectos importantes que determinam a aceitação/não aceitação, inclusão/exclusão da diversidade. A alteridade pode ser entendida como um cidadão de plenos direitos, com espaço para a afirmação da sua cultura ou, pelo contrário, como um indivíduo a marginalizar e a excluir do território onde se encontra.

Este encontro com a diversidade é o resultado de intensos fluxos migratórios que se têm registado, em particular, na Europa, resultando em mudanças significativas da sua composição demográfica, com implicações no domínio económico, político, social e cultural dos países. Esses movimentos migratórios têm na sua gênese motivações diversas, desde fatores económicos, conflitos armados, a procura por melhores condições de vida, entre outros. O fenômeno migratório na Europa não é novo, mas tem-se intensificado e diversificado mais recentemente, trazendo novos desafios e oportunidades para os países europeus que vivem esta situação (Góis, 2021; Oliveira, 2022).

Portugal é, conseqüentemente, um dos países onde o aumento destes movimentos migratórios tem tido expressividade, transformando significativamente a composição populacional do país, tornando-a mais diversificada. Historicamente, Portugal foi um país de emigração, especialmente para a Europa e África nos anos 60. No entanto, após a Revolução de 25 de abril de 1974, o país começou a receber imigrantes, incluindo o retorno de milhares de portugueses que viviam nas ex-colônias, sobretudo Angola e Moçambique, e que fugiram de uma situação de conflito armado na sequência da luta pela independência. Este papel de país de acolhimento intensificou-se a partir dos anos 90 do século XX, com a chegada de muitos cidadãos de alguns países da Europa (Reino Unido, Espanha e França, Itália, com mais expressividade), da América do sul (Brasil) e da Ásia (China e Índia) (INE, 2023).

Dados recentes de 2022 (SEF, 2023) mostram que a população estrangeira residente em Portugal continua a crescer, com um aumento de 11,9% em relação a 2021, totalizando 781.915 cidadãos estrangeiros com autorização de residência. As nacionalidades mais representadas são a brasileira (30,7%), a britânica (5,8%), a cabo-verdiana (4,7%) e indiana (4,5%).

Estas mudanças são visíveis na escola, ao receber alunos de diversas origens tornando-se um palco desta variedade cultural e linguística. Segundo os indicadores de integração de imigrantes do Observatório das Migrações (Oliveira, 2022), entre os estrangeiros residentes em 2022, 106.141 tinham menos de vinte anos, refletindo uma presença significativa de jovens nas escolas portuguesas. No ano letivo de 2020/2021, os alunos estrangeiros matriculados no ensino básico e secundário representavam 7,2% do total de alunos, apresentando-se como o valor mais elevado desde 2011-2012 (Observatório das Desigualdades, 2021). Esses números ilustram o crescimento da população imigrante no país, tornando-o mais heterogêneo, similar ao que ocorre noutros contextos internacionais devido a mobilidades econômicas, religiosas, políticas e socioculturais (McAuliffe & Triandafyllidou, 2021).

Um dos propósitos da União Europeia prende-se com o livre trânsito entre os seus Estados Membros, mas a concretização desse desígnio encontra nas diferenças linguísticas uma barreira intransponível e geradora de grandes obstáculos para esse projeto europeu. No sentido de ultrapassar estas contrariedades e de contribuir para uma integração plena das pessoas que, de forma forçada ou deliberada procuram outro(s) contexto(s) de vida, o Conselho Europeu elaborou dois documentos para a aprendizagem de uma segunda língua, a do país de acolhimento: o Portefólio Europeu para as Línguas (PEL) e o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) (Machete, 2014).

O PEL pretende promover a aprendizagem de línguas e facilitar a mobilidade entre países, é baseado no QECR, que descreve seis níveis de competência linguística, desde o nível elementar (A1) até ao nível de utilizador experiente (C2). Quando utilizado nos diversos países europeus, o PEL permite avaliar, de forma mais facilitada, a competência linguística de cada cidadão.

Na maioria dos países europeus está consagrado o direito à aprendizagem da língua oficial do país em que residem os filhos de imigrantes. Esses países reconhecem o direito a uma aprendizagem diferenciada da língua oficial e promovem o seu ensino. Em Portugal, a integração de alunos que não têm o português como língua materna está regulamentada por dois despachos normativos: o nº 7/2006 de 20 de janeiro para o Ensino Básico, e o nº 30/2007 de 16 de julho, para o Ensino Secundário. Esses despachos estabelecem os direitos dos alunos e os deveres das instituições de acolhimento, criando a disciplina de Português Língua Não Materna. O ensino de PLNM nas escolas portuguesas visa, deste modo, proporcionar condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo, especialmente

no que se refere à aprendizagem e ao domínio adequado da língua portuguesa. Simultaneamente, pretende garantir a eficaz integração dos alunos PLNM no sistema educativo português (Marques, 2019). Exceto para as crianças e jovens de origem brasileira e alguns africanos que têm o português como língua materna, os restantes têm direito à integração plena na escola através do recurso a esta medida, para garantir o domínio linguístico.

Procura-se, assim, cumprir com o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho (p. 2928)

“Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.”

Verificou-se que no ano letivo de 2020/2021 estavam matriculados 5.492 alunos na disciplina de PLNM, cinco vezes mais que na década anterior (Oliveira, 2022). Os dados relativos ao sucesso académico dos alunos a frequentar o sistema nacional de educação em Portugal evidenciam que os alunos que não têm qualquer contacto com a língua portuguesa à entrada no país apresentam mais dificuldades de aprendizagem, designadamente aqueles provenientes do Bangladesh, Índia, Nepal e Paquistão. No entanto, não é apenas para estes alunos que o domínio da língua constitui uma barreira, também para os alunos provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa - PALOP – essa questão se coloca (Oliveira, 2022). Por detrás deste desempenho encontramos fatores que remetem para o domínio da língua portuguesa, mas também questões socioeconómicas das famílias e o nível de escolaridade dos pais dos alunos, como debateu Seabra (2012), Seabra et al. (2016), Albuquerque et al. (2022) e Boléo (2023).

Para além das situações descritas, salientam-se os alunos provenientes de minorias étnicas, como a comunidade cigana, e alunos com necessidades específicas que contribuem para o acentuar da diversidade dos contextos educativos, e que se enquadram na situação de insucesso e segregação escolar (Abrantes et al., 2016). Frequentam o currículo formal, que contempla as disciplinas de Português, História e Geografia de Portugal, Inglês, Matemática, Ciências da Natureza, Cidadania e Desenvolvimento, Educação Visual/Educação Tecnológica e Educação Física. Tal como referido anteriormente, os alunos são incluídos em todas as disciplinas (exceto Português), com ou sem acompanhamento individual por motivos linguísticos, devendo alcançar os objetivos pedagógicos estipulados por lei.

Para uma escola verdadeiramente inclusiva, Ribeiro (2020) e Marques (2019) destacam a necessidade de maior aposta em materiais pedagógicos ou a sua adequação ao público-alvo; e a formação para os

professores ou outras estratégias para um trabalho mais inclusivo em contextos de diversidade cultural e linguística. Para além desse trabalho mais micro, Boléo (2023) chama atenção para a importância que a implementação de medidas que visem o ensino das línguas (materna/não materna, estrangeiras) tem para maior afirmação da diversidade cultural e linguística no geral e da escola em particular, indo ao encontro das políticas educativas europeias.

Partindo deste contexto e procurando atender ao estabelecido no 4º Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU e do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, desenvolveram-se estratégias pedagógicas diferenciadas, com uma turma do 5º ano, que permitissem potenciar a participação escolar, contribuíssem para uma melhor inclusão dos alunos e para a afirmação da escola como espaço intercultural, como se descreverá nos pontos seguintes.

3 METODOLOGIA

3.1 O CENÁRIO DA INTERVENÇÃO: EMOÇÕES E ARTE

No âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, lecionada por uma das autoras da pesquisa a uma turma do 5º ano de um Agrupamento de Escolas de Lisboa - em que "heterogéneo" seria mais adequadamente utilizado enquanto eufemismo -, e em articulação com as Aprendizagens Essenciais definidas para o Ensino Básico, nomeadamente para a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, foram selecionados alguns domínios específicos a explorar nesta disciplina com o objetivo de conceber uma cidadania ativa e a desenvolver competências essenciais de formação. Os princípios e os valores da cidadania constam

"[...] da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), estabelecendo-se que o sistema educativo deverá ser organizado de modo a contribuir para a realização dos alunos, através do pleno desenvolvimento da sua personalidade, atitudes e sentido de cidadania. Deste modo, os alunos são preparados para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, no sentido de assegurar o seu desenvolvimento cívico equilibrado. A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (cf. Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, que estabelece a constituição e o funcionamento do grupo de trabalho, com a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania) integra um conjunto de competências e conhecimentos, em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) e com as Aprendizagens Essenciais (AE). Os Princípios, as Áreas de Competência e os Valores definidos no PA confluem para a formação do indivíduo como cidadão participativo,

iniciando o caminho do exercício da cidadania ao longo da vida. Por sua vez, as AE elencam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a desenvolver por todos os alunos, e conducentes, num processo de promoção da autonomia e flexibilidade curricular, ao desenvolvimento das competências inscritas no PA (DGE, s.d., p. 2).

Tendo em conta as orientações e os objetivos da disciplina, a docente propôs-se realizar ao longo do ano letivo 2023-2024, uma vez por semana durante a aula de 45 minutos, atividades de promoção de uma cidadania ativa e plena. Por razões de inexistência de meios (como será devidamente explicado no decorrer do texto), acabou por adotar-se uma abordagem multidisciplinar que envolveu a articulação entre as disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento e Educação Tecnológica, para que os objetivos fossem devidamente alcançados, apesar dos inúmeros obstáculos. A perspetiva adotada, de cariz intercultural, permitiu reunir esforços para alcançar a construção de significados em conjunto, através do diálogo e da colaboração entre diferentes partes, docente e discentes.

Devido à ausência de uma linguagem comum – visto que um dos alunos não comunica nem em português nem em inglês, e os restantes só conseguem exprimir-se eficazmente numa destas línguas – tentou explorar-se um léxico análogo: o das emoções e da arte. Os temas foram assim trabalhados em diferentes etapas, de complexidade gradual, consistindo nas seguintes atividades: a) visionamento do filme “Divertida-Mente”, da Pixar e Disney; b) escrita sobre experiências de migração; c) pintura e escrita de rodas das emoções; d) realização de um “mini-orçamento participativo”; e e) pintura de um mural na sala de aula.

3.2 MÉTODOS CRIATIVOS E PARTICIPATIVOS COM CRIANÇAS

Para a promoção de uma cidadania ativa e para melhor compreendermos a importância do envolvimento de uma turma de alunos do 5º ano no seu processo educativo foi selecionada uma abordagem participativa, reconhecida como sendo a mais adequada (Borges, 2019) para valorizar o conhecimento que os próprios têm sobre si. Esta abordagem permite que os alunos desempenhem um papel ativo durante a pesquisa e, conseqüentemente, sobre o seu processo educativo, enquanto, ao mesmo tempo, os investigadores assumem o papel de facilitadores e mediadores. Por ser uma metodologia multimodal - incorporando diferentes formas de expressão, como texto, imagem e som - é caracterizada pela criatividade e pelo engajamento dos participantes; pela significância dos métodos, os quais permitem uma experiência positiva e facilitam a aprendizagem mútua entre participantes e investigadores; e pela transversalidade dos mesmos, que podem ser mobilizados, transferidos e ativados em diferentes fases do processo de pesquisa. Destaca-se, como sendo muito pertinente, o impacto que esta abordagem tem

na agência dos participantes, possibilitando recuperar o seu poder de escolha e de decisão – em suma, a sua voz (Abma et al., 2019).

Considerando não só o perfil destes alunos (a que corriqueiramente apelidamos de “alunos PLNM”) dentro da complexidade socioeconômica, étnica e cultural do território e do agrupamento, foi privilegiada uma abordagem participativa e etnográfica, com recurso à observação direta e participante registada num diário de campo. Esta foi considerada a mais adequada para a investigação em curso, porque facilita a promoção do diálogo e a criação de espaços onde os participantes possam expressar as suas preferências, necessidades e escolhas (Kleine et al., 2016). Permite-nos (a etnografia), simultaneamente, como referem Borges e Castro (2019), conhecer de forma aprofundada as interações que acontecem no interior da escola e na sala de aula.

Devido aos inúmeros imprevistos que permearam esta pesquisa, a escolha deste tipo de metodologia também se revelou como a mais apropriada, devido à flexibilidade ao nível das escolhas possíveis, desenho e estratégias de aplicação contínua que proporciona. Possibilita, como sugere Schweig (2019) uma dinâmica de correspondência, entre professora/aluno, investigador/investigado, e uma atitude constante de abertura ao desconhecido, a novas descobertas e aprendizagens.

O papel ativo e dinâmico das crianças na definição dos problemas que os inquietavam, os que poderiam resolver, mas também na concretização dos resultados, permitiu que as relações de poder (entre escola/discentes, professora/alunos, investigadores/participantes, adultos/crianças) fossem equilibradas, e que o poder fosse remetido para os segundos (Boyden & Ennew, 1997; Eckhoff, 2019). Procurou-se, deste modo, através da participação direta dos alunos na resolução de questões em contexto escolar, instigar igualmente a sua diligência e proatividade, competências consideradas essenciais e que estes poderão vir a ter de mobilizar no futuro e fora da escola, para encarar as inúmeras dificuldades de inclusão que já enfrentam (Tisdall, 2017; Coyne & Carter, 2018).

Paralelamente, foram realizados registos etnográficos no caderno de campo com o objetivo de documentar as tarefas atribuídas aos alunos, bem como de ordenar os próprios sentimentos do investigador produzidos no contacto com esta realidade (Fernandes, 2002). A prossecução deste exercício permitiu uma aprendizagem recíproca e contínua, adaptada às exigências e complexidades da turma. Como referiu o autor,

“A fixação de aspetos interessantes num método que tem como grande característica ser aberto é outro objetivo: fazer etnografia é largamente tarefa autodidata, e este tipo de notas permite registar as aprendizagens que o investigador vai fazendo.” (p. 34)

Como poderá ser verificado na seção seguinte, a informação etnográfica registada em caderno de campo mostrou-se fundamental na análise dos resultados.

3.3 PARTICIPANTES

Como referido anteriormente, o projeto foi realizado a partir da experiência de lecionação de uma das autoras deste artigo num Agrupamento de Escolas de Lisboa, onde a pesquisa tem vindo a ser realizada desde o início do ano letivo de 2023/24 com uma turma do 5º ano do 2º ciclo do Ensino Básico (CEB), inscrita na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.

Incluídos no estudo, e devidamente autorizados pelos respetivos Encarregados de Educação através da assinatura de um Formulário de Consentimento Informado que permitiu assim garantir todas as questões éticas de identificação pertinentes na investigação com crianças, encontram-se os seus 17 alunos². Com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, apresentam uma diversidade de origens geográficas: Nepal (7), Portugal (5), Bangladesh (2), Ucrânia (1), Brasil (1) e Angola (1). Adicionalmente, esta turma e o agrupamento em geral, registam necessidades específicas e situações de vulnerabilidade social devidamente assinaladas no território. O Agrupamento de Escolas onde se realizou esta pesquisa encontra-se também anonimizado.

3.4 O CONTEXTO: TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

De acordo com os seus mais recentes projetos educativos (Agrupamento de Escolas, 2020, 2024) este Agrupamento enfrenta desafios contínuos, como a situação socioeconómica, diversidade linguística e cultural e baixa escolaridade das famílias, fatores que dificultam a comunicação entre a escola e os encarregados de educação, bem como o acesso a uma cidadania plena por parte destas famílias. O agrupamento engloba três jardins de infância e quatro escolas básicas, sendo que três pertencem ao primeiro ciclo, e a quarta (que corresponde à escola sede onde este projeto teve lugar), ao segundo e terceiro ciclo, servindo assim quatro freguesias diferentes na zona oriental de Lisboa.

De acordo com os últimos documentos orientadores do referido projeto educativo, muitos agregados familiares obtêm os seus rendimentos de trabalhos precários, são afetados pelo desemprego, registam carências alimentares e de saúde. Existem também casos de famílias em que pelo menos um

² Por razões de abstinência, desinteresse, transferência de e para outros estabelecimentos escolares, apenas 16 alunos participaram nesta atividade e destes há 3 que não são alunos PLNM, mas que por frequentarem a disciplina e fazerem parte da turma, foram incluídos nas atividades desenvolvidas.

elemento se encontra em instituição prisional, bem como vários alunos em instituições de acolhimento. O agrupamento também recebe alunos refugiados de diferentes proveniências, sendo que dos 1129 alunos, 355 são estrangeiros (Agrupamento de Escolas, 2024).

A população escolar provém maioritariamente de bairros municipais envolventes. Destacam-se nesta zona, considerado Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) desde 2009, as seguintes particularidades:

"A maioria dos alunos que frequenta este Agrupamento de Escolas faz parte de agregados familiares de estatuto socioeconómico baixo; emprego precário ou desemprego; carências alimentares; higiene e saúde frágeis; problemas de exclusão social e pertença a diversas nacionalidades e etnias. Há ainda alunos ao cuidado de várias instituições. O número de alunos em que o português não é a língua falada no seio familiar é elevado (108), o que dificulta a apropriação do conhecimento e a comunicação oral e escrita. Registam-se elevadas taxas de absentismo e abandono escolar na população emigrante (incluindo refugiados) e na população de etnia cigana." (Agrupamento de Escolas, 2020, p. 10)

Esta situação é agravada pela precariedade do trabalho dos professores, com muitas turmas sem aulas por falta de docentes durante o ano letivo, prejudicando-se deste modo ainda mais o acompanhamento adequado dos alunos em situação vulnerável. Optam-se assim por medidas que, apesar de bem-intencionadas, acabam por garantir apenas o mínimo sucesso escolar, nos melhores casos.

4 RESULTADOS E ANÁLISE

Partindo das observações realizadas com a turma registadas no diário de campo ao longo do ano letivo, descrevem-se as cinco atividades dinamizadas que procuraram responder ao objetivo da pesquisa: refletir sobre a importância do envolvimento dos alunos em processos pedagógicos participativos e criativos.

a) "Divertida-Mente"

A primeira atividade prendeu-se com o visionamento do filme de animação em inglês - "Divertida-Mente" - sobre emoções e mudanças de vida, com legendas em português. A protagonista, refém de uma mudança motivada pelo trabalho do pai, encontra-se noutra cidade sem amigos e é inscrita numa escola nova, debatendo-se com emoções difíceis de gerir.

Conseguiriam os alunos do 5º ano identificar-se com esta realidade? De acordo com as notas etnográficas recolhidas, verificou-se que estes assistiram atentos e interessados ao filme. A sua presença em sala de aula oscilou, mas não entre os “alunos PLNM”, que ao contrário dos restantes, não registam elevados índices de abstenção ao longo do ano. O visionamento decorreu em duas aulas de 45 minutos, no final de outubro de 2023.

b) Exercício de escrita

Na sequência do filme visionado, foi pedido aos alunos que escrevessem sobre a sua experiência de vinda para Portugal (ou imaginassem como seria se emigrassem para outro país). Como objetivo procurava-se facilitar a transferência do conhecimento do filme para a sua realidade pessoal. Recorrendo a papel e caneta, mas estando também os alunos autorizados a utilizar o tradutor automático do telemóvel, escreveram textos que permitiram também iniciar o processo de conhecimento da sua realidade nas suas próprias palavras, e de estabelecimento dos métodos adequados para a pesquisa - essenciais na estruturação das bases de um trabalho etnográfico assente na mutualidade (Mapril & Matos Viegas, 2012).

Em resposta à atividade de escrita, uma das alunas, de origem nepalesa e em Portugal há cerca de 2 anos, confessou recorrendo às duas línguas:

“Eu vou ficar triste. And actually I’m going to Nepal and from there I’m going to Germany or Belgium and I miss my family in Nepal. My life was great in Nepal until we came here, the language, but now it’s good. I don’t want to leave in December.” (A.)

Este exercício permitiu, assim que se começassem também a perceber os percursos migratórios destes alunos, que muitas vezes ficam na terra de origem ao cuidado de familiares, até que os pais os tragam para Portugal. Devido a motivações de ordem financeira, como alguns mais tarde revelaram, acabam por migrar para outros países europeus alguns anos depois de estabelecidos em território nacional, já com a família reunida. Todavia, os filhos não são consultados, apenas informados das decisões dos pais.

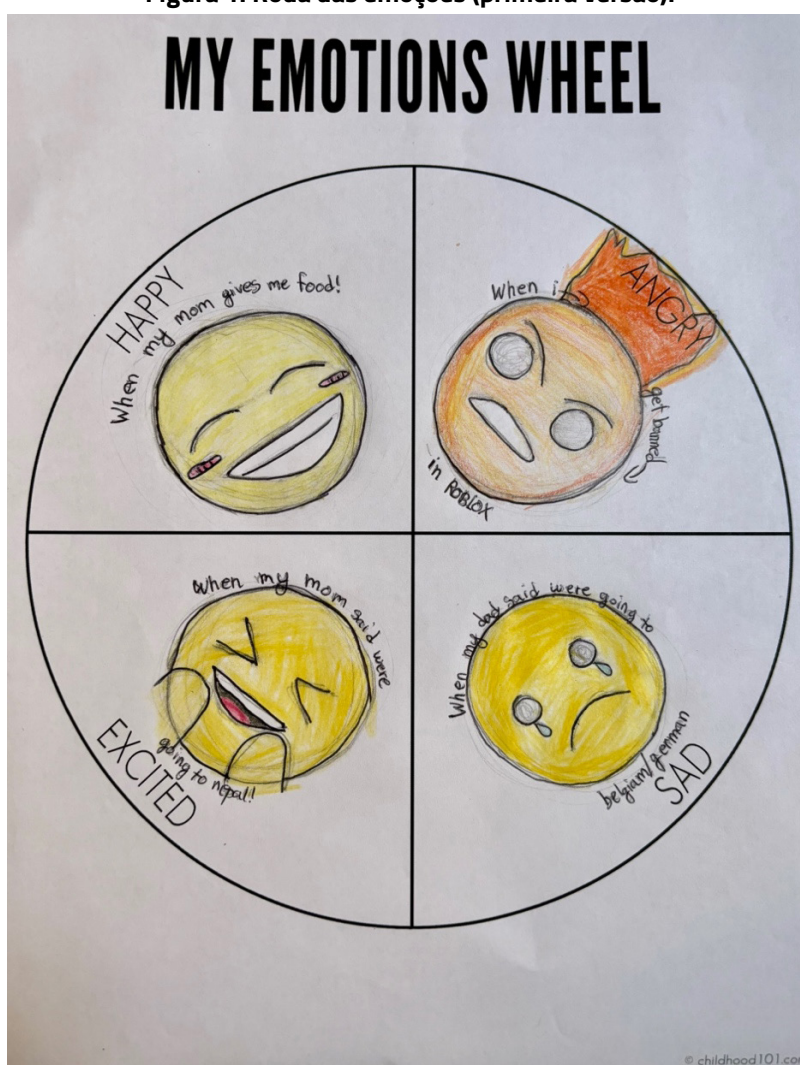
c) Roda das emoções

Uma vez que a fluência dos alunos é limitada, procuraram-se alternativas à expressão escrita para facilitar a identificação e representação de diferentes emoções: através do preenchimento de uma “roda

das emoções”³, um exercício que permitiu imediatamente associar emoções a arte. Esta atividade facilitou o contacto dos alunos com quatro emoções, inicialmente: felicidade, raiva, tristeza e excitação. Deveriam ser capazes de reconhecê-los, inclusivamente como são sentidos no corpo, para aprender a lidar com eles e não só a comunicá-los, como a regulá-los, à semelhança da personagem principal do filme.

Foi distribuída uma folha com o esquema a preencher, tal como mostra a figura seguinte.

Figura 1: Roda das emoções (primeira versão).



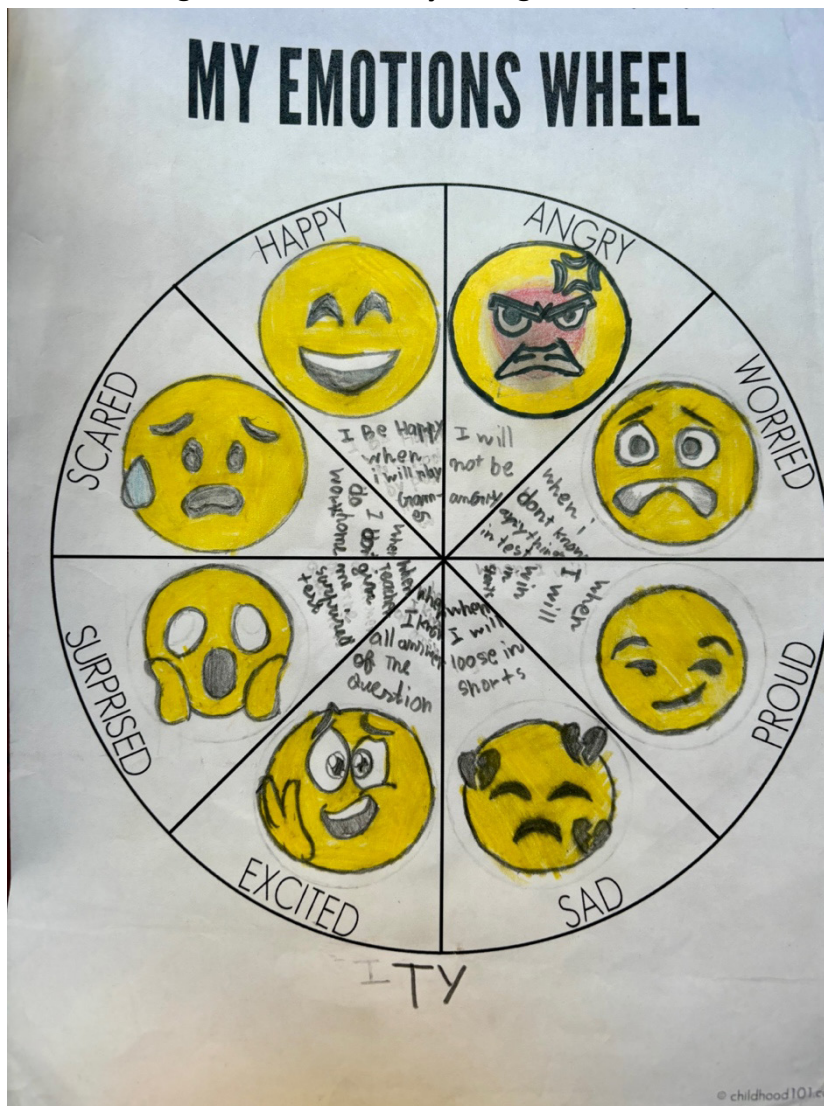
Fonte: Alunos.

³ <https://childhood101.com/helping-children-manage-big-emotions-my-emotions-wheel-printable/>

Das notas registadas pelos alunos nas suas rodas das emoções, pôde verificar-se que uns se sentem felizes em momentos passados com as suas famílias, seja durante refeições partilhadas, quando vão às compras, se existe a perspectiva de receber um cão, mas também quando o seu clube de futebol ganha ou as notas sobem. Zangados quando se esquecem de algo importante, devido a conflitos com os irmãos, ou quando partem algo que lhes é caro, como o telemóvel. Novamente, zangam-se quando o seu clube de eleição perde. Tristes sentem-se quando estão sós, quando os pais comunicam a decisão de mudar de país ou quando se separam da família, nos conflitos com os irmãos, se as notas descem ou se a uma menina sofre com o período. Um penalti “mal marcado” contra o seu clube também desperta tristeza. Por último, excitados sentem-se quando brincam com os irmãos, quando há a perspectiva de visitar um parque de dinossauros (ou a Disneyland) e quando os pais lhes transmitem que irão visitar o Nepal. Dois alunos confessaram que ficam excitados quando o seu clube ganha o campeonato – embora torçam por emblemas diferentes.

Na aula seguinte, foi-lhes facilitada uma segunda roda das emoções, desta vez mais complexa e que deveriam preencher adaptando à realidade escolar, visto que alguns dos momentos identificados se relacionavam com a escola. Como objetivo procurava-se que os alunos desenhassem e legendassem os seus sentimentos em diferentes situações (Figura 2). Todos preencheram as mesmas rodas, dando diferentes significados às emoções assinaladas.

Figura 2: Roda das emoções (segunda versão).



Fonte: Alunos.

Aos alunos com necessidades especiais foi-lhes dado apoio por parte da docente, ou simplificada a tarefa, como pedir que apenas pintassem com cores que associassem às emoções ou ditassem as suas respostas. Os alunos confessaram sentir-se felizes nas seguintes situações: “quando acerto uma resposta em matemática”, “quando temos aula de artes”, “quando não há aula”, “quando o amigo me paga comida”, “se acerto as respostas de matemática”. Zangados, “quando os meninos maus da escola gozam connosco”, “quando o amigo me tira o telemóvel e se recusa a devolver-mo”, “quando chumbo no

teste”, “com os trabalhos de casa”. Orgulhosos, “quando a professora diz ‘bom trabalho!’”, “quando ajudo alguém”, “porque sou aluno da escola X”, “quando ganho no desporto”. Tristes, “quando tiro nota baixa”, “quando perco no desporto”, “quando não tenho dinheiro no meu cartão da escola” ou “quando faço algo errado”. Entusiasmados “quando a aula de educação física começa”, “quando chegam novos professores!”, “quando sei todas as respostas”, e “no primeiro dia de aulas”. Assustados sentem-se sempre “que há uma briga”, “quando faço algo de errado”, “quando não me sinto seguro na escola”, embora também haja um aluno que admite não ter medo de ninguém. Surpreendidos, “quando a comida na cantina é boa”, “com os testes surpresa” e “quando tenho boas notas nos testes”. Preocupada sente-se a aluna com baixa visão, “quando tenho aulas de bengala”. Os colegas afirmam ser atacados pela preocupação nos seguintes momentos: “quando não sei nada no teste” ou mesmo “se falhar no teste”.

d) “Mini-orçamento” participativo

Face às emoções identificadas na escola, bem como o que as poderia estar a motivar, os alunos trabalharam em grupos e listaram dez problemas, dez soluções e dez maneiras de as implementar. Considerando o papel ativo que poderão ter na escola (e enquanto cidadãos ativos e participativos), pesquisaram, recorrendo ao telemóvel, ou a partir das próprias ideias, numa perspetiva colaborativa de trabalho em grupo, e responderam em função dos problemas que mais os incomodavam. O grupo das meninas nepalesas – que adotou a aluna bengali com quem comunicam em hindi ou inglês – mostrou-se muito ativo e interessado, identificando rapidamente os principais obstáculos que a escola lhes apresenta: as salas velhas e sujas, com as suas paredes e teto manchados de bolor, as lâmpadas que piscam, os computadores que mal funcionam e a violência sob a forma de lutas e *bullying* no recreio, seriam na sua perspetiva resolvidos com mais disciplina, novos recursos e limpeza.

As maneiras de implementar estas soluções obrigaram os alunos a tornarem-se mais criativos, apresentando as diferentes soluções: uma venda de bolachas caseiras e de limonada para angariar fundos que seriam posteriormente utilizados na compra de computadores novos; uma caixa de donativos para comprar materiais para a escola; criação de gorros em crochet para vender e que se prontificaram em pedir às mães para costurar... O telemóvel, que lhes é permitido usar em sala de aula para conseguirem traduzir simultaneamente a matéria de outras disciplinas, foi usado também aqui para explorar as potencialidades do ChatGPT, o qual lhes apresentou soluções para os problemas identificados.

Para sistematizar ideias e construir o que foi apelidado de “mini-orçamento participativo”, pediu-se aos alunos para que para cada problema identificado, apontassem o cenário ideal para a sua resolução, mas também o mais realista, sem comprometer os mínimos. A tabela incluía ainda os recursos já

existentes e que poderiam ser aproveitados, como a ajuda direta dos alunos na intervenção da escola ou, em último caso, recorrendo a castigos como a limpeza da casa de banho para os colegas insubordinados e reincidentes – resolvendo-se assim logo dois problemas graves da escola, a indisciplina e o desasseio.

Figura 3: “Mini-orçamento participativo”.

Renalsteipe

	Problemas	Cenário ideal para resolução	Cenário possível e realista (sem comprometer os mínimos)	Recursos que já existem e podem ser aproveitados	Lista de prioridades
1	Chão estragado	Paint	Paint	No will be	Change
2	Portas partidas	change	change	change	Fix
3	Falta de professores	english teacher	Punish teacher	english teacher	change
4	Luzes não funcionam	change	change	idk	Fix
5	Não há internet	make new	idk	idk	idk
6	Paredes velhas e sujas	clean	paint	all the time	idk
7	Funcionários pouco prestáveis	idk	Punish	Punish	Punish
8	Cacifos estragados	mobiles	clean	clean	
9	Casas de banho sujas	clean	clean	clean	clean
10	Mobiliário estragado	throw out	Throw	Throw	idk
11	Problemas de comportamento	idk	idk	idk	idk
12	Humidade	?	?	?	?
13	A comida da cantina não é boa	idk	idk	idk	idk
14	Material escolar velho	idk	got throw	idk	idk
15	Poucas câmeras de segurança	nope	nope	nope	nope
16	Insegurança	Fix	Fix	Fix	Fix
17	Cortinas sujas e estores partidos	Fix	Fix	Fix	Fix
18	Água cai no ginásio	Fix	Fix	Fix	Fix
19	Tomadas elétricas não funcionam	Fix	Fix	Fix	Fix

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20

Fonte: Autoras.

Os principais problemas sinalizados pelos alunos podem ser organizados tematicamente: físicos e estruturais; comportamentais e de insegurança. Nos primeiros podemos identificar o chão estragado,

as portas partidas, as luzes que não funcionam, uma rede de internet falível, paredes velhas e sujas, cacifos estragados, casas de banho sujas, o mobiliário escolar estragado, a humidade, o material escolar velho, as cortinas sujas e os estores partidos. Mas também a água que cai no ginásio, as tomadas elétricas que não funcionam, a existência de muitos cabos nas salas, o lixo e a falta de professores. Ao nível comportamental, destacam a insegurança sentida, os problemas de comportamento dos colegas, a insegurança, a ausência de câmaras de segurança e a má relação com as funcionárias, que consideram ser “pouco prestáveis”. Como possíveis soluções, os alunos nem sempre tinham opções viáveis (por exemplo, para contornar a rede de internet instável, que seria ligar para a operadora, como fariam em casa), mas foram taxativos na solução de problemas palpáveis e que lhes eram próximos: pintar o chão, mudar as portas partidas, encontrar novos professores, limpar as paredes e trazer comida de casa para compensar a da cantina, de que não gostam. Remeteram algumas soluções para si, mas também para o “governo” e para o diretor da escola, para as auxiliares e para os colegas insubordinados. Devolveram também para si próprios algumas soluções – embora não tivessem imediatamente a resposta, assinalaram nas tabelas, “temos de ser criativos”.

Perguntou-se-lhes se estariam dispostos a ativamente alterarem a sala onde tinham aulas, começando por um dos locais onde identificaram mais problemas e onde também passavam mais tempo na escola. A referida sala sem projetor, por vezes sem internet, com o linóleo do chão todo arrancado, com manchas de bolor no teto, as cortinas que mal tapam a luminosidade exterior, os estores que não fecham nem abrem e a porta que não tranca devido à ausência de fechadura. Responderam que sim.

“E como podemos tornar esta sala, a vossa, mais acolhedora?” – perguntou a professora.

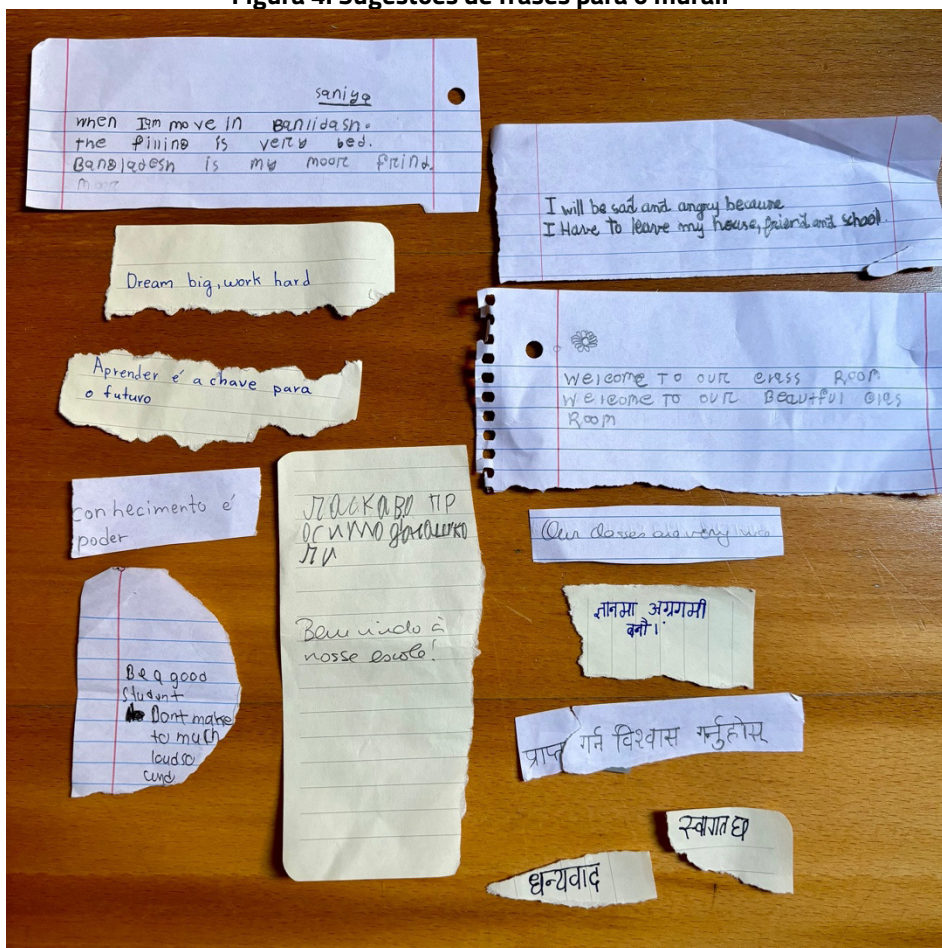
Na parede esburacada da entrada destaca-se um mural com uma palmeira enquadrada por um por do sol laranja, pintado há anos para “decorar” o espaço. “Podem escrever algumas palavras inspirados no que aprenderam nas aulas de Cidadania para decorar esta parede? Na língua em que quiserem.” foi-lhes sugerido. “Depois pintamo-las na parede.”

Entregaram meia dúzia de papéis pequenos com caracteres desconhecidos, em bengali, ucraniano e nepalês, outros em português ou inglês com as seguintes mensagens: “Aprender é a chave para o futuro.” “Conhecimento é poder.” “Dream big, work hard.” Num dos vários, podia ler-se em nepalês:

स्वागत छ

“WELCOME”

Figura 4: Sugestões de frases para o mural.



Fonte: Alunos.

e) Mural

Devido à ausência de fundos da escola para adquirir material de pintura, realizou-se uma articulação com Educação Tecnológica para agilizar a realização do mural na sala de aulas da turma do 5º ano. Uma vez que no plano de atividades desta disciplina estava contemplada “pintura” para o terceiro período e devido também ao atraso na entrega dos materiais, os trabalhos iniciaram-se apenas a 8 de maio de 2024, depois de pintada a parede toda de branco para eliminar imperfeições. Consolidados os textos a constar do mural, bem como desenhos que os pudessem acompanhar na disciplina de Educação Tecnológica, estes foram projetados diretamente na parede e desenhados a lápis de carvão pelos alunos. Seguidamente, os

contornos foram delineados a preto com tinta acrílica. Durante três aulas, foram sincronizadas agendas para que os discentes fossem acompanhados pelos professores das duas disciplinas na elaboração das diferentes tarefas práticas e para que os alunos com necessidades educativas especiais tivessem oportunidade de participar também, devidamente acompanhados. Por último, os alunos colocaram a sua impressão digital a tinta preta na parede, junto da inscrição "5D". Como comentou A., a mesma aluna nepalesa referida acima, embora para o ano não esteja na escola – porque vai de facto mudar-se com a família para a Bélgica – vão poder deixar algo bonito para os alunos que chegarem (Figura 5).

Figura 5: Mural pintado pelos alunos da turma na sua sala de aula.



Fonte: Autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partiu-se para esta pesquisa com uma inquietação geral: qual poderá ser a missão da escola pública portuguesa na inclusão de todos os alunos e na promoção do seu sucesso escolar, perante um cenário de grande diversidade cultural e socioeconómica, que para alguns se traduz em desvantagem escolar? A investigação (Seabra et al., 2016; Albuquerque et al.; Boléo, 2023) tem apontado, sobretudo, fatores de natureza linguística/comunicação, familiares e económicos que têm criado barreiras para a integração dos alunos provenientes de contextos culturais distintos. A oferta escolar da disciplina PLNM no Ensino Básico e Secundário foi uma das medidas criadas pelo Estado que tem procurado contribuir para uma melhor integração dos alunos cuja língua materna não é o português.

Do ponto de vista antropológico, considera-se que uma perspectiva etnográfica na escola poderá ter um papel relevante num conhecimento aprofundado dos atores sociais, dos seus interesses, motivações e expectativas, em linha com o defendido por Borges e Castro (2019), Schweig (2019) e Marchi (2018). Neste sentido, desenvolveu-se um conjunto de atividades, com recurso a estratégias pedagógicas diferenciadas, que procuraram potenciar a participação na escola e contribuir para uma melhor inclusão destes alunos de uma turma do 5º ano, no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e, posteriormente, em articulação com Educação Tecnológica.

Durante o ano letivo 2023-2024 estas crianças puderam participar ativamente no seu processo de ensino-aprendizagem a partir de um trabalho de intervenção socioeducativo, participativo, reflexivo e multidisciplinar. Partindo do tema central, emoções e arte, os alunos realizaram cinco atividades: visionamento do Filme *Divertida-Mente*; escrita sobre experiências de migração; pintura e preenchimento de rodas das emoções de complexidade gradual; realização de um "mini-orçamento participativo"; e, finalmente, pintura de mural na sala de aula.

As atividades constituíram momentos de aprendizagem para os alunos e para a docente, permitindo explorar a importância da reflexividade dos processos etnográficos. Por outras palavras, a consciência de como o próprio trabalho de campo influencia o investigador e vice-versa, em particular o seu posicionamento em relação a questões sociais relevantes, foi central nesta pesquisa. Permitiu um "regresso a si, um processo de autorreferência" (Davies, 1999, p. 4), desde as fases iniciais da pesquisa até à análise dos dados, que tem como vantagem adicional contribuir para nivelar hierarquias de poder já referidas.

As tarefas desenvolvidas potenciaram o envolvimento dos diversos intervenientes, evidenciando a importância de cada um na sociedade e o seu papel na identificação e resolução de problemas da escola, contribuindo para o seu bem-estar e afirmação do seu sentido de pertença. As estratégias pedagógicas

de cariz participativo e reflexivo com recurso a uma abordagem etnográfica permitiram pôr em diálogo o movimento de “correspondência”, entre docente e alunos, e evidenciar as potencialidades de intervenção que este tipo de estratégia pode desempenhar nos contextos educativos, na linha do que concluiu Schweig (2019) na sua pesquisa etnográfica com estudantes do ensino médio no Brasil.

Conclui-se que uma intervenção socioeducativa não só deve ser multidisciplinar, agregando os contributos de diferentes disciplinas, como deve considerar a participação ativa dos indivíduos. Mesmo as crianças poderão, através do recurso a metodologias participativas (Coyne & Carter, 2018; Borges, 2019), ter uma voz ativa na sua formação como estudantes e cidadãos. O silenciamento das suas vozes, que se encontra associado ao seu percurso migratório, poderá ser recuperado através da exploração das suas emoções em contexto de sala de aula recorrendo a metodologias criativas que permitem não só reconhecer as suas motivações e medos, como apresentar estratégias de os confrontar, criando espaços seguros para o seu crescimento emocional. Esta atividade corroborou, ainda, o que a literatura apresenta sobre as potencialidades da etnografia da escola e o entendimento sobre o Outro, ao trazer à tona as vozes dos alunos sobre o seu percurso pessoal, familiar e académico (Borges & Castro, 2019).

Neste sentido e concluindo, uma abordagem etnográfica centrada na promoção do diálogo multicultural, numa escuta ativa e no exercício da empatia (Ingold, 2014), permite que se construam significados em conjunto, cumprindo-se assim com a aquisição das competências associadas ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Despacho 6478/2017 de 26 de julho) e que se encarem devidamente as dificuldades presentes neste Território Educativo de Intervenção Prioritária. Adicionalmente, permite a recuperação da voz e da agência destes alunos, contribuindo para se construir uma escola verdadeiramente multicultural, devidamente apoiada por uma abordagem antropológica.

REFERÊNCIAS

Abrantes, P., Seabra, T. Caeiro, T. Almeida, S., & Costa, R. (2016). “A escola dos ciganos”: Contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso. *Configurações*, 18, 47-66. DOI: <https://doi.org/10.4000/configuracoes.3658>

Abma, T., Banks, S., Cook, T., Dias, S., Madsen, W., Springett, J. & Wright, M. (2019). *Participatory research for health and social well-being*. Springer.

Agrupamento de Escolas (2020). *Projeto educativo escola TEIP 2020-2023 “Educar na multiculturalidade”*. AEO.

- Agrupamento de Escolas (2024). *Projeto educativo escola TEIP 2024-2026 "Querer, sonhar, crescer, construir"*. AEO.
- Albuquerque, A., Seabra, T. & Martins, S. (2022). Seletividade social na escola básica portuguesa: Dinâmicas, condições e políticas (2008-2018). *Análise Social*, 57(244), 520-543. <http://dx.doi.org/10.31447/as00032573.2022244.04>
- Boléo, A. (2023). Oralidade no ensino de Português Língua Não Materna. *Palavras*, 60-61, 81-98. <https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.171>
- Borges, L., & Castro, P. (2019). Etnografia da escola: entrelaçando vozes, sujeitos, conhecimentos e culturas. *Periferia*, 11(2), 404-423. <https://doi.org/10.12957/periferia.2019.39126>
- Boyden, J., & Ennew, J. (1997). *Children in focus: A manual for participatory research with children*. Radda Barnen.
- Coyne, I., & Carter, B. (2018). *Being participatory: Researching with children and young people*. Springer.
- Davies, C. (1999). *Reflexive ethnography: A guide to researching self and others*. Routledge.
- Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: II série, n.º 129. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Despacho 6478/2017 de 26 de julho do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República: II série, n.º 143. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>
- DGE (s.d.). *Ensino Básico e Ensino Secundário Cidadania e Desenvolvimento*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf
- Eckhoff, A. (Org.). (2018). *Participatory research with young children*. Springer.
- Fernandes, L. (2002). Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: as facetas da escrita etnográfica. In: T. H. Caria (Org.). *Experiência etnográfica em ciências sociais*. (pp. 23-40). Afrontamento.

Góis, P. (2021). Nós e os outros: as migrações no Portugal contemporâneo. *Língua-Lugar: Literatura, História, Estudos Culturais*, 1(2), 24–41. <https://doi.org/10.34913/journals/lingualugar.2020.e417>

INE (2023). População estrangeira com estatuto legal de residente: total e por algumas nacionalidades. INE.

Ingold, T. (2014). That's enough about ethnography! *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, v. 4(1), 383–95. <https://doi.org/10.14318/hau4.1.021>

Kleine, D., Pearson, G., & Poveda, S. (2016). *Participatory methods: Engaging children's voices and experiences in research*. Global Kids Online.

Machete, T. (2014). O ensino do português como língua não materna, um estudo de caso na Escola Básica 2,3 Professor António Pereira Coutinho, em Cascais. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/7254/1/ana.pdf>

Mapril, J., & Matos Viegas, S. (2012). Mutualidade e conhecimento etnográfico. *Etnográfica*, 16(3), 513–524. <https://doi.org/10.4000/etnografica.2104>

Marchi, R. (2018). Pesquisa etnográfica com crianças: Participação, voz e ética. *Educação & Realidade*, 43(2), 727–746. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623668737>

Marques, A. (2019). O ensino de português língua não materna e dinâmicas sociais. [Dissertação de Mestrado não publicada]. ISCTE-IUL. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/19863>

Mcauliffe, M., & Triandafyllidou, A. (Orgs.). (2021). *World Migration Report 2022*. International Organization for Migration (IOM). https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr-2022-en-ch-1_2.pdf

Observatório das Desigualdades (2021). *Número e proporção de alunos estrangeiros nos ensinos básico e secundário*. Observatório das Desigualdades. <https://www.observatorio-das-desigualdades.com/2021/06/09/evolucao-do-numero-e-proporcao-de-alunos-estrangeiros-matriculados-no-ensino-educativo-portugues/>

Oliveira, C. (2022). *Requerentes e beneficiários de proteção internacional em Portugal, relatório estatístico do asilo*. Alto Comissariado para as Migrações.

Ramos, N. (2011). Educar para a interculturalidade e cidadania: princípios e desafios. In L. Alcoforado et al. (Eds.) *Educação e formação de adultos. Políticas, práticas e investigação*. Imprensa da universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316.2/31278>

Ribeiro, J. (2020). Ensino de português para falantes de outras línguas: identidades e [re]invenções em contexto de integração. *fólio - Revista de Letras*, 12(1), 507-534. <https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6755>

Schweig, G. (2019). A etnografia como modo de ensinar e aprender na escola. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, 28(56), 136-149. <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n56.p136-149>

Seabra, T. (2012). Desigualdades de desempenho escolar: etnicidade, género e condição social em escolas básicas da Área Metropolitana de Lisboa. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Número temático: Imigração, diversidade e convivência cultural, 185-210. <http://hdl.handle.net/10071/5871>

Seabra, T., Roldão, C., Mateus, S. & Albuquerque, A. (Coord.). (2016). *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*. Observatório das Migrações. <http://hdl.handle.net/10071/15560>

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) (2023). *Relatório de imigração, fronteiras e asilo 2022*. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. <https://www.sef.pt/pt/Documents/RIFA2022%20vF2a.pdf>

Tisdall, E. (2017). Conceptualising children and young people's participation: Examining vulnerability, social accountability and co-production. *The International Journal of Human Rights*, 21(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/13642987.2016.1248125>

UNESCO (2002). *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160>

As autoras contribuíram de igual forma para a pesquisa bibliográfica, todas participaram no processo de elaboração de instrumentos, coleta e análise de dados e redação do texto.