



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO EDUCATIVO COM MIGRANTES

Relatório de Projeto

Ana Sofia Trindade Pereira

Trabalho realizado sob a orientação de

Rui Santos, ESECS-Politécnico de Leiria

Leiria, setembro 2024

Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Educação e

Desenvolvimento Comunitário

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Esta difícil, mas gratificante etapa só foi possível com o envolvimento, suporte, dedicação, afeto e inspiração de determinadas pessoas que são insubstituíveis e fazem parte do meu percurso evolutivo de vida:

Ao meu **Filho Tomás**, carinhosamente o meu mais doce "M&M" e "M." de *Más* e de "*Mor&Mundo Maior to the moon and back*", e que todos os dias aperfeiçoa a imperfeição do meu Ser pela alma perfeita que é na minha vida, inspirando-me a ser mais e melhor, nutrindo-a todos os dias com a essência de que é feito o genuíno e idílico amor na arte de ser Mãe! "*ILY M&M*"!

Às estrelas mais luminosas do e no universo, **Branca, Maria, Luna e Black** e à minha "*LuaNocas na Terra*", **Noah**, que me protegem e haurem incessantemente... **Avó Branca**, estrela eterna no meu coração e a quem continuo a pedir a sua fé para ultrapassar todos os desafios de vida e para quem o por do sol chegou cedo de mais, deixando-me o seu virtuoso legado: luz, altruísmo, humildade, compaixão, resiliência, empatia e genuína bondade...

Aos meus **Pais**, em especial à minha **Mãe**, que me ensina todos os dias a acreditar e persistir fortemente no alcance dos sonhos e que tudo é possível, sendo feito com amor, entrega e dedicação!

Aos meus **Colegas e Amigos (sabem quem são)**, em especial à **Inês** pelo seu inestimável humanismo, empatia, encorajamento, incentivo e saber partilhado, fulcrais para persistir no alcance desta meta...

Ao **A\$kim** pelo encontro de almas no tudo&tudo para a vida!

Aos **Migrantes e Educadores** que generosamente se disponibilizaram para integrar este estudo, enriquecendo-o eximamente com as suas partilhas e visões de justiça, resiliência, coragem e empatia!

Ao meu **Orientador, Professor Doutor Rui Santos**, pela sua competência técnica e saber científico, fundamentais para o desenvolvimento deste Mestrado... *A todos um profundo agradecimento pelo caminho lado a lado! Bem Hajam!*

Resumo

No âmbito da temática educação e migração é urgente integrar e incluir os migrantes no país de acolhimento. A educação, aprendizagem e orientação ao longo da vida torna-se a ponte na rede da integração e inclusão dos adultos migrantes. Esta temática é, assim, pertinente, dado que é orientada para observar e perceber os aspetos relacionais da prática com migrantes, enquanto alunos, num contexto formativo. Logo, este estudo pretende analisar e compreender o desenvolvimento da relação pedagógica com a população migrante, sob a perceção de diferentes intervenientes, objetivando identificar os fatores potenciadores desta relação e a construção de um perfil específico de formador/ educador. Em suma, esta investigação objetiva conhecer e compreender as perspetivas de formadores e formandos migrantes, buscando respostas de melhoria para a relação pedagógica no processo educativo com migrantes.

No referente à metodologia, salienta-se o paradigma interpretativo e o tipo de estudo qualitativo, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados empregados, especificamente *Focus Group* e análise de conteúdo. Pelos resultados obtidos, evidencia-se a necessidade de implementar e usar estratégias de mediação e/ou negociação com os migrantes, harmonizando culturas, favorecendo mutuamente a empatia e um acompanhamento mais humanizado, particularmente em situações de maior conflito ou risco. O estudo apresentado mostra resultados de melhoria na relação pedagógica com migrantes, se se atender ao fator emocional, na vertente humana da relação, reforçando o bem-estar holístico e o elo pedagógico em contexto formativo, dando especial relevo aos aspetos sociais, psicológicos, afetivos e educativos, singulares e intrínsecos de cada elemento do grupo formativo, potenciando o desenvolvimento comunitário.

Palavras chave

Desenvolvimento Comunitário, Educação, Migrantes, Relação Pedagógica.

ABSTRACT

In the context of education and migration, there is an urgent need to integrate and include migrants in the host country. Education, lifelong learning and guidance become the bridge in the network of integration and inclusion of adult migrants. This topic is therefore pertinent, as it is aimed at observing and perceiving the relational aspects of practice with migrants as students in a training context. Therefore, this study aims to analyse and understand the development of the pedagogical relationship with the migrant population, from the perspective of different stakeholders, with the aim of identifying the factors that enhance this relationship and the construction of a specific trainer/educator profile. In short, this research aims to know and understand the perspectives of migrant trainers and trainees, seeking answers to improve the pedagogical relationship in the educational process with migrants.

As far as methodology is concerned, the interpretative paradigm and the qualitative type of study stand out, as do the data collection and analysis techniques and instruments used, specifically Focus Group and content analysis. The results show the need to implement and use mediation and/or negotiation strategies with migrants, harmonising cultures, fostering mutual empathy and a more humanised approach, particularly in situations of greater conflict or risk. The study presented here shows results of improvement in the pedagogical relationship with migrants, if the emotional factor is taken into account, in the human aspect of the relationship, reinforcing holistic well-being and the pedagogical link in a training context, giving special emphasis to the social, psychological, affective and educational aspects, unique and intrinsic to each member of the training group, enhancing community development.

Keywords

Community Development, Education, Migrants, Pedagogical Relationship.

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|-----|
| A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes | i |
| Agradecimentos..... | ii |
| Resumo..... | iii |
| Abstract | iv |
| Índice Geral..... | v |
| Índice de Tabelas | vii |
| Introdução | 1 |
| I Enquadramento teórico | 6 |
| 1. A Migração no Mundo: perspetiva histórica e concetual | 6 |
| 1.1 Evolução e tipos de migração | 10 |
| 2. Os processos e o contexto migratório em Portugal | 13 |
| 2.1 Perfil do Migrante: características sociodemográficas e vulnerabilidades | 21 |
| 3. Os Migrantes e o Desenvolvimento Comunitário | 27 |
| 3.1 <i>Empowerment</i> e capacitação de adultos migrantes | 36 |
| 4. Educação, Aprendizagem e Orientação ao Longo da Vida: uma estratégia a valorizar | 42 |
| 4.1 A Relação Pedagógica | 57 |
| II Metodologia | 65 |
| 2.1 Tipo de estudo | 67 |
| 2.2 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados | 70 |
| 2.2.1 <i>Focus Group</i> | 70 |
| 2.3 População e Participantes do Estudo | 73 |
| 2.4 Técnicas de análise dos dados | 75 |
| 2.4.1 Análise de Conteúdo..... | 75 |

| | |
|--|-----|
| 2.5 Questões éticas..... | 77 |
| III Apresentação e discussão de resultados..... | 79 |
| 3.1 Análise dos <i>Focus group</i> | 79 |
| Conclusões..... | 102 |
| Referências bibliográficas..... | 113 |
| Apêndices | 130 |
| Apêndice 1 Consentimentos informados, esclarecidos e livres..... | 131 |
| Apêndice 2 Guião de Orientação dos <i>Focus Group</i> | 135 |
| Apêndice 3 Categorização <i>Focus Group</i> | 137 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Caracterização sociodemográfica da população e participantes do estudo.. | 73 |
| Tabela 2. Grelha de análise temática do <i>Focus group</i> Migrantes | 81 |
| Tabela 3. Grelha de análise temática do <i>Focus group</i> Educadores | 88 |

INTRODUÇÃO

Considerando a perspectiva de Jackson (2011), os sistemas de educação revelam-se cada vez mais heterogêneos social, étnica e culturalmente, resultado quer da globalização quer em resposta à internacionalização, sendo relevante aprofundar os desafios que se colocam à educação e diferentes formas de a perspetivar.

Uma das alusões do mesmo autor (2011) é que as preocupações com a “aprendizagem ao longo da vida têm estado no centro das políticas e práticas de aprendizagem, localizadas nos discursos dos alunos/ trabalhadores na economia do conhecimento globalizada” (p. 431). Infere-se, deste modo, que a globalização implica um aperfeiçoamento dos sistemas e estruturas de aprendizagem que são cada vez mais de âmbito social, cultural, étnico e relacionalmente diverso, sendo fulcral e desafiante concertar a aprendizagem ao longo da vida com relações interpessoais e pedagógicas.

Os autores Abreu, Chung e Atkinson (2000) ressaltam que a representação mais comum da orientação, aconselhamento e educação multicultural envolve a estruturação e edificação de uma relação social e pedagogicamente positiva. Subsequentemente, o perfil e competências para melhorar a relação social e pedagógica, onde se entrecruzam múltiplas etnias e culturas, determinam-se pela evolução de conhecimentos, consciência e competências no que respeita à capacidade para gerir e interagir numa conjuntura social e educativa deveras heterogénea.

A Comissão das Comunidades Europeias (2000) conjuntamente com os Estados-Membros, no Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, definiram a aprendizagem ao longo da vida, como sendo todas as atividades de aprendizagem com intento, executadas de forma contínua com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e as competências. Neste âmbito, há que implementar medidas de orientação, suporte e melhoria das estratégias de relação interpessoal e pedagógica, para melhor envolvimento do potencial de cada um e dos recursos envolventes.

Percebe-se que no efetivo escolar a percentagem de migrantes que frequentam a escola é representativo, não somente crianças e jovens, mas consideravelmente adultos que procuram o reconhecimento, a validação de competências e habilidades para que a sua integração e inclusão na sociedade de acolhimento possa ser melhor alcançada.

Sendo a escola um elo primordial na acoplagem à sociedade de acolhimento, torna-se premente disponibilizar e fomentar os meios que permitam a aclimatação da instituição “escola” ao contexto social e multicultural, promovendo a sua interrelação com os migrantes, seus familiares e comunidade envolvente, onde se encontram integrados.

Continuamente, referenciando o relatório Eurydice (2009), que reforça o aludido precedentemente, a Comissão Europeia e seus estados membros têm-se mantido atentos à condição evolutiva dos fluxos/ movimentos migratórios e sua relação com a educação, pelo que têm vindo a diligenciar medidas legislativas e ao nível dos sistemas e políticas educativos, no sentido de formar os agentes educativos, sobretudo os professores/ formadores, para se munirem de estratégias que lhes permitam nortear e interatuar perante a complexidade e interculturalidade no ensino, e lidar com a aprendizagem da pedagogia intercultural e relacional, reconhecendo a diversidade nas relações internacionais e globais e a solidificação de uma identidade europeia, para além da nacional.

É no decorrer do conjugar da temática migração e educação que surge a necessidade de integrar e incluir os que elegem o nosso país como país de acolhimento, pelo que a educação, aprendizagem e orientação ao longo da vida torna-se a ponte na rede da integração e inclusão dos adultos migrantes. Neste sentido, parte integrante a considerar neste estudo é a relação pedagógica que aí se estabelece, sendo indagado este tema numa perspetiva de como melhorar e perceber possíveis características que possam ser base para um perfil de trabalho com migrantes.

Sabe-se que as origens do estudo da relação pedagógica remontam a França, numa altura em que “a psicossociologia, a psicoterapia e a corrente não diretiva começaram a despertar interesse e até desencadear paixões. Foi um tempo de descoberta de fenómenos relacionais em diferentes situações humanas, desde a situação terapêutica até às relações na empresa” (Postic, 2008, p. 17).

Todavia, presentemente, a controvérsia sobre a temática é focada numa análise mais objetiva e clara, entendendo-se a relação pedagógica como uma relação educativa que se estrutura e desenvolve num contexto educativo e em torno das dimensões: - autoridade, afeto, ajuda e conflito (Postic, 2008; Trindade, 2009).

Parafraseando Estrela (2002), sendo a Escola modelada pela sociedade na qual se encontra, ela organiza-se atendendo ao que “considera útil para a sua preservação e consecução dos seus fins” (p. 37).

Dessarte, Saraiva (2002) enfatiza que se pretende “uma escola que desenvolva uma cultura de participação, que saiba partilhar a educação com a família (principal entidade, responsável pela educação), com os trabalhadores não docentes, com a comunidade envolvente e assim todos possam contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, tornando-os cidadãos mais responsáveis e livres na sociedade. É este tipo de escola que é preconizada pela Lei de Bases (Lei nº46/86, de 14 de outubro) e que exige uma mudança do Sistema Tradicional de Ensino.” (p. 1).

Enfatizando o supradito, percebe-se que o professor tem funções acrescidas, exigidas na sociedade atual e imprescindíveis para a dinâmica da escola e da sua relação com os diferentes tipos de alunos. Surge, portanto, a necessidade de se sublinhar o aspeto relacional e a sua pertinente implicância no ensino que depende da qualidade da relação pedagógica, do seu significado e da positiva relação professor e alunos.

O impacto da qualidade dessa relação será tanto mais positivo, relativamente aos dissemelhantes objetivos a atingir pelos alunos, quanto melhor for a interação e interrelação de e entre ambos (Hamre & Pianta, 2001; Murray & Malmgren, 2005; Murray & Pianta, 2007). Nesse processo de alcance de objetivos, o processo é mediado pelo perfil e ação comportamental do professor e do aluno (O’Connor & McCartney, 2007).

Apesar da importância atribuída à qualidade da relação pedagógica em todo o processo educativo, importa avaliar a forma como os intervenientes a percebem, a iniciam, desenvolvem e mantêm essa relação, sublinhando-se o que Grossman e McDonald (2008) inferem ao traduzir que “a literatura de investigação empírica presta relativamente pouca atenção à forma como os professores estabelecem relações pedagógicas com os alunos e como utilizam essas relações para os envolver na aprendizagem” (p. 188).

Consequentemente, justifica-se a pertinência desta temática, uma vez que se orienta para observar e perceber os aspetos relacionais da prática com migrantes, enquanto alunos, num contexto de educação, aprendizagem e orientação ao longo da vida. Outrossim, atendendo às orientações de Grossman e McDonald (2008), intenta ainda descobrir e interpretar qualitativamente os possíveis elementos que permitam construir, manter e melhorar a relação pedagógica no contexto da formação de migrantes, sendo benéfico aludir a características passíveis de configurar um perfil do professor que terá que trabalhar com alunos que diferem em raça, etnia e linguagem (Grossman & McDonald, 2008).

A respeito disto, Grossman e McDonald (2008) destacam a exígua teorização atinente ao lado relacional do ensino e iteradas vezes restringido a temáticas como gestão e mediação de conflitos em sala de aula ou estratégias e ambientes positivos em sala de aula.

No entanto, sendo a relação pedagógica, mais ampla do que uma relação interpessoal, abrangendo as relações sociais em diversos contextos, designadamente, nos que incitam as relações dos indivíduos com o saber e a cultura (Postic, 2008), é fulcral atender à dimensão e diversidade deste tipo de relação.

Por conseguinte, o presente estudo intenciona analisar e compreender o desenvolvimento da relação pedagógica com a população migrante sob a percepção de diferentes intervenientes, visando a identificação de fatores potenciadores desta relação e construção de um perfil específico de formador.

Em suma, esta investigação pretende conhecer e compreender as perspetivas de formadores e formandos migrantes relativamente à relação pedagógica no contexto da formação de migrantes, dando resposta à seguinte questão: *Como melhorar a relação pedagógica no processo educativo com migrantes, sob a perceção de formadores e formandos?*

No que concerne à estrutura da presente tese, esta inicia-se com uma revisão literária, enquadrando-se teoricamente a migração no mundo e a sua evolução, sob uma perspetiva histórica e concetual. Posteriormente, considerou-se relevante particularizar os processos e os contextos migratórios em Portugal, abordando-se os fluxos/movimentos migratórios, as suas causas e consequências, aludindo-se ao perfil do migrante e a sua correlação com o desenvolvimento comunitário, *empowerment* e capacitação do adulto migrante. Num último capítulo revelou-se fulcral aprofundar a educação, aprendizagem e orientação ao longo da vida como uma estratégia a valorizar e potenciar a relação pedagógica.

Considerando a parte dois, respeitante à metodologia, efetua-se uma breve introdução do trabalho a realizar, enquadrando a questão de investigação e os objetivos. Seguidamente, aborda-se a parte empírica do estudo, clarificando a trajetória definida, explanando sobre o paradigma interpretativo e tipo de estudo qualitativo, descrevendo a população inerente à amostra selecionada, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados empregados, especificamente, *Focus Group* e análise de conteúdo. Neste contínuo, enfatizam-se, *à posteriori*, as questões éticas e a apresentação e discussão de resultados com o necessário paralelismo com a literatura. Após esta explanação, termina-se a pesquisa com as devidas conclusões, tecendo-se as principais ideias e conteúdos que respondem à questão de investigação, bem como as limitações, potencialidades, sugestões e/ ou implicações a considerar num possível estudo e/ ou intercessões futuras.

I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A parte I corresponde ao enquadramento teórico desta investigação, estando dividido em quatro capítulos, sendo o primeiro a migração no mundo, dando uma perspetiva histórica e concetual breve, o segundo aborda os processos e o contexto migratório em Portugal, o terceiro recai sobre a temática dos migrantes e o desenvolvimento comunitário e o último sobre a perspetiva da educação, aprendizagem e orientação ao longo da vida com a necessária relação pedagógica subjacente.

1. A MIGRAÇÃO NO MUNDO: PERSPETIVA HISTÓRICA E CONCETUAL

“Considero-me estrangeiro em qualquer país, alheio a qualquer raça. Pois a terra é a minha pátria e a humanidade toda é o meu povo.”

(Khalil Gibran, Ensaísta e filósofo Libanês)

Se nos debruçarmos nos movimentos migratórios, atendendo à migração no mundo e sob uma perspetiva histórica e cultural, percebemos que se revelam uma das particularidades mais proeminentes das sociedades contemporâneas, tendo a globalização contribuído para a sua intensificação, muito pela compressão do tempo e do espaço, incitada pela revolução dos transportes e das comunicações (Harvey, s.d., como citado em Padilla & Ortiz, 2012).

Hodiernamente, a taxa mundial de migração tem evidenciado um constante crescimento (3% comparando com 2% de há 40 anos atrás), mesmo com o aumento da fiscalização e controlo migratório (Badie & Brauman et al., 2008, como citado em Padilla & Ortiz, 2012).

Todavia, atentando o que Ramos (2012) nos evidencia, nos últimos anos tem sido alvo de atenção e origem de controvérsias científicas e políticas, entre os mais debatidos, a questão dos vínculos causais entre migrações e desenvolvimento dos territórios de origem, particularmente no campo de ação de espaços sociais transnacionais concebidos e sustentados por migrantes, opondo pessimistas e otimistas, recordando o que já há anos se evocava de uma questão não resolvida.

Porém, sob decisão de Koffi Annan, as migrações são tema integrado na agenda das Nações Unidas desde 2006 e, segundo os dados da Organização das Nações Unidas, 34% dos 191 milhões de migrantes no mundo vivem na Europa. Destarte, considerando uma perspectiva europeia, assevera-se que, no decorrer do último século, os movimentos migratórios trespassaram dissemelhantes fases no mundo, nomeando-se os transatlânticos, intraeuropeus e, por fim, transnacionais (Padilla & Ortiz, 2012).

Na primeira metade do século XX imperaram as migrações transatlânticas, caracterizando-se pela deslocação de milhões de europeus para o continente americano e para a Oceânia. Contudo, a imprescindível e necessária reconstrução da Europa, apoiada pelo Plano Marshall, após a Segunda Guerra Mundial, potenciou fluxos migratórios intraeuropeus, com recurso a programas de trabalhadores convidados ou *guestworkers* de países da Europa do Sul e de regiões da Turquia e do norte de África, designadamente de Marrocos (Castles & Miller, s.d., como citado em Padilla & Ortiz, 2012).

Neste contínuo, surge um novo período na década de 1970, com a primeira crise de petróleo, marcado por políticas migratórias restritivas, na Europa. Esta assistiu, nas décadas seguintes, a dois processos políticos complexos: a consolidação e ampliação da Comunidade Económica Europeia (futuramente denominada de União Europeia) e a queda do muro de Berlim e desagregação da designada União Soviética.

De acordo com Castles e Miller (s.d., como citado em Padilla & Ortiz, 2012), estes processos implicaram transmutações migratórias das sociedades envolvidas, estimulando quer fatores de atração ou expulsão e revolucionando as sociedades europeias; sendo que os países da União Europeia necessitavam de mão-de-obra e os antigos países socialistas expulsavam os seus cidadãos.

Deste modo, mormente a partir dos anos 70 do século XX, assiste-se identicamente, a mudanças na concetualização do desenvolvimento “das relações com os processos de cidadania, exigindo metodologias participativas de intercessão, redefinição das bases territoriais, passando do Estado-nação para outras escalas (supranacional, transnacional e local) e envolvendo os diferentes protagonistas”, sobretudo com a inclusão da multidimensionalidade (Ramos, 2012, p. 63).

Salt (s.d., como citado em Padilla & Ortiz, 2012) refere que houve um aumento considerável de imigrantes entre 1995 e 2005, em muitos países europeus, evidenciando-se, particularmente, nos países Mediterrâneos e da Europa do Sul, devido a novos afluxos e a regularização de processos. No entanto, conseqüentemente, nas últimas décadas, dentro da Europa, vislumbraram-se notáveis mudanças nas tendências e direção dos fluxos migratórios, passando diversos países europeus, outrora fornecedores de mão-de-obra, a ser recetores, num curto espaço de tempo. Tal verificou-se, essencialmente, em países como Espanha, Grécia, Itália e Portugal que, subitamente, receberam contingentes expressivos de imigrantes, transformando-se em países de imigração (Padilla & Ortiz, 2012).

Em conformidade com o que foi referido, precedentemente, a adesão à União Europeia, excetuando Itália, que já era membro, gerou relevantes mudanças. Deste modo, foi necessário incluir mão-de-obra qualificada e não qualificada, objetivando-se uma resposta para as obras de infraestruturas provenientes de investimentos públicos e da rápida modernização, ambas relacionadas com a disponibilidade de fundos europeus (*idem*).

Na década de 90 do Século XX despoleta um novo período histórico inerente aos movimentos migratórios, sendo, a partir desta década, que os países europeus se revelam países de acolhimento de populações provindas de países como a África ou Europa de Leste, observando-se implicações de âmbito económico e demográfico (Rabaça & Cunha, 2007).

No atinente ao ângulo económico ocasiona-se um incremento suportado ao nível europeu e um decréscimo demográfico, mesmo com um crescimento exponencial da população ativa e uma estagnação económica, advinda desde os anos 70, nos países menos desenvolvidos, designadamente em África (*Idem*). Todavia, apesar dos movimentos e fluxos migratórios provenientes de inúmeras áreas geográficas para a Europa, nomeadamente desde os anos 70, como se tem vindo a referir, o que se verifica é que a Europa apresentou muita dificuldade em gerir o fenómeno, ou por descuido na atenção a dar, ou mesmo por ausência de um planeamento atempado para fazer face ao mesmo.

A União Europeia teve então que estruturar uma política comum de migração, atendendo à entrada em vigor do Espaço Schengen, em que as fronteiras europeias tornaram-se proporcionais, exigindo-se uma Cidadania Europeia para os cidadãos nacionais dos Estados-Membros, apesar da exclusão de titularidade dos nacionais de terceiros Estados, independentemente da sua residência legal nos Estados-Membros (Rabaça & Cunha, 2007).

O facto é que a União Europeia consciencializou-se que seria primordial um volte-face no raciocínio político-estrutural europeu no que respeita à migração, sua evolução e diferentes tipos (*Idem*). É deveras útil recordar que a migração não deve ser vista apenas como um problema, mas essencialmente como um fenómeno positivo, que é transversal no tempo e espaço da humanidade, e que concebe as demais oportunidades e demais desafios, o que perfaz com que seja positivamente considerada em termos de desenvolvimento comunitário.

O que se constata é que as recentes teorias associadas às migrações assentam em elementos sustentáveis dos movimentos migratórios, numa análise meso, dado que a migração é socialmente edificada, incluindo redes, entidades e instituições (Bircan et al., 2020).

Discurse-se, seguidamente, sobre a evolução e tipos de migração que intrinacam com a temática dos movimentos migratórios e seus corolários em termos socioculturais e que geram dissemelhantes formas e tipos de migrações.

1.1 Evolução e tipos de migração

Encetando esta temática, julga-se capital veicular aspetos de referência e que implicam na evolução e nos dissemelhantes tipos de migração, remetendo-se a atenção para os três momentos em que o processo migratório pode ser delimitado, sem descurar os riscos e desafios relacionados a cada um deles. Destarte, enfatizado por Bhugra e Arya (2005), o **primeiro momento** é o designado por **pré-migração**, habitualmente ocorrida em idades jovens que lhes proporciona melhores circunstâncias para o processo, inscrevendo-se neste também os motivos que levam à tomada de decisão e preparação para uma mudança. Neste contínuo, na pré-migração é elevada a esperança de que surjam melhores condições de vida daquelas vivenciadas no país de origem e com disrupção em todo o suporte social (Antunes, 2017).

No seguimento do raciocínio adotado por Bhugra e Arya (2005), num **segundo momento**, a **fase da migração**, que se qualifica como a experiência de reorganização e estabelecimento num local novo, onde impera frequentemente a dubiedade de ser competente para asseverar as necessidades básicas, o melhor futuro e viver a rutura de vínculos familiares, comunitários e culturais.

Continuamente, os mesmos autores definem o **último momento** como a **pós-migração** que preconiza a integração e/ ou inclusão do emigrante na nova conjuntura sociocultural do país de acolhimento, mesmo atravessando determinadas complexidades de aculturação e mesmo divergências entre os objetivos planeados e as consecuições atingidas, bem como privação de suporte, estatuto social, alienação, barreiras linguísticas e confronto com o desemprego e discriminação associada.

Neste tópico, ao se aportar a evolução e os tipos de migração, importa aludir aos movimentos socioespaciais afetos aos processos de migração, esclarecendo-os. Portanto, Eisenstadt (1953, como citado em Pires, 2003) considera que o conceito migração traduz-se numa “transição, física, de um indivíduo ou grupo, de uma sociedade para a outra. Essa transição envolve habitualmente o abandono de um quadro social e a entrada num outro” (p.89).

Subsequentemente, sob inspiração deste autor, Pires (2003) delimita o termo migração como “um tipo particular de mobilidade espacial: entre sistemas sociais, ou, mais precisamente, como deslocação inter-sistemas de ordem que inclui processos de desintegração (na sociedade de partida) e de (re)integração (na sociedade de chegada) dos migrantes” (p. 59).

Em termos históricos, infere-se a contemporaneidade do vocábulo “migração” das primeiras migrações transatlânticas, seguintes à descoberta da América, no final do século XV, sendo que a migração viabilizou a integração global de bastantes países do Sul, contribuindo para o seu incremento e progresso (Ramos, 2012). As migrações, no caso de países menos desenvolvidos, constituem um elemento da mundialização com implicações mais dinâmicas do que os fluxos de investimento direto estrangeiro, de comércio ou de tecnologia (idem). Devido à complexidade percebida entre migrações e desenvolvimento, há que questionar o seu impacto económico, demográfico, social, cultural e político, quer em países de origem quer de acolhimento (Appleyard, 1992; Nyberg-Sorensen et al., 2002, como citado em Ramos, 2012).

Conquanto, em conformidade com a preocupação de entidades internacionais e diferentes investigadores (conforme se tem vindo a referir), e, apesar da análise da relação da migração com o desenvolvimento ter obtido elevado destaque no processo de globalização, esta ainda não é, meritoriamente, tema de reflexão científica, nomeadamente no contexto regional e local, designadamente em Portugal (Ramos, 2012).

Na visão discursiva de Ramos (2012) as disparidades internacionais e as redes migratórias influem o nível e a direção das migrações, sendo grande a complexidade no fenómeno migratório, que pode apresentar bastantes fatores elucidativos, tal como a autora clarifica que, “para além da demografia e das diferenças salariais, têm influência a distância geográfica e o tipo de inserção local, nomeadamente o impacto das redes de acolhimento e de solidariedade, assim como a dinâmica das relações culturais e sociais” (Ramos, 1995, p. 134, como citado em Ramos, 2012, p. 65).

No sentido de melhor consolidar a presente temática e, na continuidade do exposto, deve-se atentar dois tipos de migrações, inerentes aos processos migratórios: as voluntárias e as involuntárias. Deste modo, entende-se por migração voluntária aquela em que o sujeito arroga, de forma voluntária, a vontade de pretender abandonar o seu país de origem, objetivando uma vida melhor num outro; é uma imigração espontânea. Por outro lado, já a migração involuntária é uma imigração obrigada, isto é, a pessoa, inevitavelmente, tem que deixar o seu país de origem, devido à privação de recursos que garantam a sua sobrevivência, procurando uma alternativa no país de acolhimento (Rodrigues & Correia et al., 2013).

No parecer de Fonseca (2005, como citado em Rodrigues et al., 2013), consideram-se, também, os movimentos migratórios que implicam permanências, *a priori*, limitadas no tempo; a imigração temporária e, ao invés, refere, igualmente, a imigração permanente como sendo aquela que envolve uma estadia ilimitada no tempo no país de acolhimento, sendo constituintes formas e tipos evolutivos de migração.

Ultimando, há que destacar, como característica das sociedades contemporâneas, o território como sendo um espaço de migrações e de processos de motilidade espacial (espaços e territórios migratórios, espaços e territórios circulares, territórios de mobilidade estruturados por redes sociais, espaços transnacionais, entre outros), sabendo que a abertura de fronteiras comunitárias favorece novas configurações de mobilidade intraeuropeia, não se enquadrando na conceção clássica de emigração, o que origina modelos de “migrações circulares”, desenvolvendo-se novas formas de mobilidade humana, sobretudo na Europa (Ramos, 2003, 2007a; Mouhoud, 2006, como citado em Ramos, 2012). Entende-se, desta forma, que se pode falar de “espaços de mobilidade”, “espaços de vida”, “circulação em duplo sentido”, em conformidade com o enfatizado por Constant e Zimmerman (2003, como citado em Ramos, 2012, p. 63-64), devendo perceber-se os fluxos migratórios sob a atualidade da sociedade, ou seja, supressão de fronteiras no espaço Schengen, maior mobilidade de pessoas e novos tipos de migração e formatos, cada vez mais provisórias, circulares e iteradas.

Outro aspeto justificado por Hudson (2004, como citado em Ramos, 2012) é a “hiper-mobilidade”, uma vez que é indubitável a transformação qualitativa e acelerada dos sistemas de mobilidade, pelo que, na conjuntura mundial dos processos migratórios regionais, pode-se questionar o seu influxo nas funções das migrações e nos dissemelhantes tipos de sociedades, podendo-se repercutir e incidir no contexto económico e reestruturar mercados de trabalho, que desencadeiam novas migrações de trabalhadores nas sociedades recetoras. Em suma, o que se depreende é que as migrações, particularmente as internacionais, constituem uma das essenciais forças de modificação social em todo o mundo, sendo Portugal uma referência primordial a considerar nos processos migratórios, dado o seu contexto histórico nesta temática, que se dará ênfase no próximo tema a prelecionar.

2. OS PROCESSOS E O CONTEXTO MIGRATÓRIO EM PORTUGAL

“Em Portugal a emigração não é, como em toda a parte, a transbordação de uma população que sobra; mas a fuga de uma população que sofre.”

(Eça de Queirós, s/d)

Portugal, na sua recente história, convergiu para consolidar a noção de que é um país de imigração, sabendo-se, contudo, segundo Barreto (2005) e Peixoto (2007), das relevantes alterações, desde cerca da década de 70, do paradigma migratório da década de 60 e pregressos. Desta forma, pode-se afirmar que com essas mudanças, consequentes de diferentes origens de processos migratórios, Portugal transformou-se num Estado multiétnico, multicultural, ou seja, observa-se a concomitância, no mesmo espaço geográfico, de múltiplas etnias e culturas.

Neste âmbito, comparativamente ao processo migratório da década de 1980 e 1990, é perceptível uma mudança paulatina no rosto da imigração em Portugal, verificando-se, igualmente, que os fluxos de entrada e saída nunca cessaram, apesar da sua volubilidade. Ao longo do século XX e início do século XXI, pode-se asseverar que a migração se tem revelado um persistente facto na sociedade portuguesa.

Os processos e contexto migratório em Portugal, historicamente, podem ser contextualizados desde o fim da Segunda Guerra Mundial, referenciando-se, como ponto de partida, a inserção de Portugal, em 1986, na atual União Europeia.

Segundo a proposta de divisão tripartida de Pires (2006) e atendendo à sua sistematização, Portugal apresenta três fases que integram o processo de migração: a *fase pós-colonial*, que consiste na imigração africana resultante da descolonização; a *fase comunitária*, que se desenvolveu nas décadas de 80 e 90; e a *fase da globalização*, que se centra nas novas migrações datadas da transição do século XX para o século XXI (Rodrigues & Correia et al., 2013).

Até ao final do século XX, tal como Baganha et al. (2004, como citado em Padilla & Ortiz, 2012) aludem, a frequência de imigrantes em Portugal era algo débil e a generalidade dos movimentos ocorridos podiam adjudicar-se, diretamente, ao passado colonial do país, assim como às relações históricas, económicas e culturais. Por tal, atentando à evolução dos fluxos migratórios, o cenário da imigração, no princípio da década de 1990, é inteiramente distinto do início do século XXI. Dessarte, a década de 90 caracteriza-se por um fluxo de imigrantes oriundos dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOPS), europeus e brasileiros, sendo que, no começo do século XXI, para além destes, aditam-se as correntes migratórias da Europa de leste (em particular da Ucrânia) e da Ásia, cidadãos deles comerciantes (Oliveira, s.d., como citada em Padilla & Ortiz, 2012). Analogamente, Góis e Marques (2018) sustentam que “em 1999, aproximadamente 55% da população estrangeira legalmente residente em Portugal tem origem num país da comunidade de países de língua portuguesa (CPLP). As relações de dependência pós-colonial mantinham-se ainda muito presentes e as migrações eram mais um dos elementos ilustrativos destas ligações” (p. 4.).

Similarmente, os mesmos autores referem que no início do século XXI, a alteração da proveniência dos imigrantes para Portugal provoca um ritmo intenso dos fluxos migratórios num curto espaço de tempo, originando a entrada no país com visto de curta duração para os imigrantes de leste e sem necessidade de visto para os advindos do Brasil, acabando por constituir um novo conjunto de imigrantes ilegais que supriam carências laborais, mas que requeriam direitos e uma política de integração.

É com o Decreto-Lei 4/2001 de 10 de janeiro, no seu artigo 55.º, que os mesmos veem regularizada a sua condição, legalizando a sua permanência para poderem trabalhar no país (Góis & Marques, 2018).

Neste seguimento, na opinião de Rocha-Trindade et al. (1995), “nos tempos que correm, porém, condicionantes de natureza legal, podem determinar o estabelecimento de uma corrente migratória ou, pelo contrário, tentar impedir que ela venha a atingir dimensão significativa” (p. 18).

O que se verifica é que nos últimos 40 anos, registaram-se, em Portugal, dissemelhantes movimentações de entrada que, concomitantemente, advêm e originam a inclusão do país em diversos sistemas migratórios.

De acordo com o supramencionado anteriormente, os autores, Góis e Marques (2018) traduzem que;

durante as primeiras décadas que se seguiram à revolução de 1974, a origem dos imigrantes assentava na constituição e consolidação de um sistema migratório lusófono, pós-colonial, sendo a maioria dos imigrantes que nesse período chegavam ao país provenientes de países africanos de língua portuguesa, e na integração, como país recetor, no sistema migratório europeu. Esta inserção traduzia-se na presença de fluxos bipolarizados para o país (migrantes pouco qualificados e migrantes altamente qualificados) e, neste sentido, de uma imigração laboralmente induzida, mas que se complementava com um processo de crescimento demográfico natural endógeno e por uma alimentação exógena através de reagrupamento familiar ou de uso de redes migratórias de proximidade. (p. 5)

Tal como se tem vindo a expor, as dinâmicas migratórias implicam sempre uma resposta a um conjunto de fatores que abarcam políticas e normas migratórias, as suas redes informais e os mercados laborais, quer dos países de origem quer dos de destino. Do ponto de vista de Peixoto e Iorio (2011), este conjunto de fatores é pertinente, preponderando o papel que o mercado laboral tem desempenhado, sorvendo imigrantes formal e informalmente, o que contribui para a consolidação dos fluxos.

Igualmente, Rocha-Trindade et al. (1995) reforçam que;

os processos migratórios que assumem uma dimensão coletiva não são dissociáveis das razões, próximas ou profundas, que os motivaram. Tais razões decorrem das próprias características das sociedades de origem dos migrantes; das condições, reais ou espectáveis, oferecidas pelas sociedades recetoras; dos enquadramentos legais que, de um lado como do outro, e também em plano multilateral do direito internacional, determinam ou condicionam o seu desenvolvimento; da imagem que a emigração e a condição de migrante evocam nos potenciais candidatos à emigração – isto para nos limitarmos a um conjunto restrito de fatores determinantes. (p. 22).

Face ao explanado, pode-se afirmar que as migrações humanas são impulsionadas por razões de ordem interna ou externa, relativamente à sua região de residência anterior e que são, mormente, de caráter social, com determinação económica, religiosa ou política.

Identicamente, compreende-se que a experiência de integrar um novo país envolve uma rutura com a dinâmica quotidiana, favorecendo um ajustamento a uma outra, num novo espaço geográfico, social e culturalmente diferente ou até mesmo a um novo ofício laboral (Rocha-Trindade et al., 1995).

Social e relacionalmente falando, compreende-se que a tomada de decisão de migrar para um outro país é algo que desenvolve repercussões para todos os que envolvem o emigrante que não somente o próprio, pelo que são notórios que os motivos que preconizam ou constroem a partida, para além de foro individual, revelam uma hipotética incidência coletiva. Assim, resgatando a informação que tem vindo a ser desenvolvida, aludindo a conspeção de diferentes autores, reforça-se, que qualquer migração humana tem a sua génese em fatores políticos, económicos, laborais, sociais, étnico-culturais e de emergência social, intrínsecos ao país de origem e ao de acolhimento.

Considerando Rodrigues e Correia et al. (2013), no que concerne ao país de acolhimento, “as motivações que fundamentam a escolha centram-se nas circunstâncias políticas, sociais e económicas desse contexto” (p. 94). A este respeito, King (1996, p. 79, como citado em Possidónio, 2006, como citado em Rodrigues & Correia et al., 2013) enfatiza “que o principal motivo para o crescimento da imigração em qualquer território consiste no desenvolvimento económico desse país, comparativamente superior em relação aos países de origem dos estrangeiros” (p. 94).

Conquanto, outros fatores e/ ou motivações podem desencadear todo o processo migratório, como sendo o passado tradicionalmente migratório, ao que Portugal se associa e como assim menciona Papademetriou (2008, p. XXV, como citado em Rodrigues & Correia et al., 2013), “a preexistência de relações políticas, sociais e económicas entre a sociedade de origem e a sociedade de acolhimento, que incluam um passado de fluxos migratórios” (p. 94), para além da existência de comunidades da igual nacionalidade e/ ou etnia, beneficiando, consideravelmente, a “expansão dos fluxos migratórios quando se verifica uma acentuada deterioração das circunstâncias com que se deparam os seus correligionários ou os indivíduos da mesma etnia presentes noutra país” (*idem*).

Neste âmbito, também o potencial de redes de solidariedade que sustentam a vinda de novos migrantes edificam laços culturais, linguísticos e institucionais com os países que geram as migrações. Estas redes representam um estreitar de relações societárias e/ou entre territórios, mas destaque-se a importância que o fator económico desempenha, sendo uma das principais alavancas que desencadeia os movimentos migratórios. Exemplo a sublinhar é a atração por Portugal após a instabilidade política vivenciada nos anos 70, uma vez que o país ingressou numa reestruturação e evolução económica, decorrente da benéfica condição internacional, da estabilização da democracia e solidez política (Rodrigues & Correia et al., 2013).

Ainda a considerar, no parecer de Rodrigues e Correia et al. (2013), a conservação dos fluxos emigratórios portugueses para países da Europa, (como França, Alemanha, Luxemburgo e Suíça), o melhor nível de vida, atendendo às expectativas de maior e melhor acreditação e remuneração profissional, pelo prolongamento da escolaridade, proporcionaram uma mudança na mão-de-obra nacional disponível e, desta maneira, “a criação de oportunidades de emprego para os trabalhadores migrantes” em território português (Ferreira; Rato, 2000, como citados em Possidónio, 2006, p. 79, como citados em Rodrigues & Correia et al., 2013, p. 95). Deduz-se, assim, que, devido a todos estes supraditos fatores, Portugal revelou-se como um país de acolhimento de imigrantes.

No atinente aos processos migratórios e seu contexto social e cultural, Portugal tem vindo a erigir-se, apartando-se de padrões convencionais na última década, sendo que, cada vez mais, na atualidade, a migração não se associa a um declinar de competências sociais, mas sim, a um mecanismo de valorização profissional e social. Tal implica a renovação de formatos de acolhimento, entendendo e integrando a diferença das mais tradicionais, importando abranger os efeitos e repercussões dessa transmutação na evolução das relações sociais pluriculturais (Rodrigues & Correia et al., 2013).

Neste seguimento, é possível asseverar que o olhar, sobre como são vistos os migrantes, alterou-se com a consolidação do processo de globalização e novos motivos migratórios, concebendo-se uma diligente apreciação do cosmopolitismo relacionado à migração de indivíduos com estatuto social de referência.

O que se subentende é que estereótipos arrolados ao imigrante com diminutas qualificações e reduzidas condições de vida no país de origem, hodiernamente, interpolam, com a presença de imigrantes com sucesso social e profissional, conferindo, esta nova realidade, aos fluxos migratórios, uma nova perspectiva e olhar, tornando sedutoras determinadas tipologias migratórias. Como exposto por Rodrigues e Correia et al. (2013), “as migrações, atualmente, podem ser entendidas como um fator de sucesso profissional e de estatuto social na medida em que refletem um percurso de ascensão” (p. 98), acrescentando-se, a esta inovada visão de compreender as migrações, a percepção de que a multiculturalidade contribui para o desenvolvimento social, cultural e económico, ideia esta que tem feito parte da elocução de cidadãos e poder político.

Refletindo, adotando um olhar diferenciado e inclusivo sobre esta forma de migração, entende-se que surge assim uma evolução de mentalidades sobre o que é acolhido, sendo este bem-vindo e desconstruído o estigma associado à condição primária de inserção laboral do migrante, configurando-se sim, como uma mais valia para o desenvolvimento da sociedade. Neste sentido, a integração de uma pluralidade multicultural é, manifestamente, uma alavanca social e não um desafio multi problemático pelas diferenças que o processo pode acarretar. No entanto, do ponto de vista de Rocha-Trindade (2001), tradicionalmente, as comunidades de imigrantes percebem-se como um problema a resolver, pelo que os países de onde provêm delimitam, por assim dizer, o modo como os sujeitos são aceites, isto é, são visíveis, segundo Santos (2008), “as facetas do conflito relacionadas com a manifestação de atitudes xenófobas, entre outras variadas e complexas questões levantadas pelo encontro com um “outro” percebido como muito diferente e visível” (p.131).

O que se depreende é que a forma como são acolhidos os nossos imigrantes, não é passível de linearidade e de se caracterizar como um processo estanque. Laboralmente, parte integrante do modo de “acolher” e “incluir” os imigrantes, Peixoto (2011) assinala que “o processo de migração é caracterizado por um declínio inicial do estatuto socioprofissional, seguido de um progressivo aumento, na sequência do maior envolvimento dos migrantes na sociedade de destino...” (p. 44).

Porém, atente-se que esta é uma veracidade somente presente em alguns grupos socioprofissionais, dado que, o mais frequente é que os descendentes de imigrantes permaneçam em categorias profissionais menos favorecidas, o que pode ser impediante do progresso de trajetórias ascendentes, profissionalmente, o que se revela um problema de inclusão (Peixoto, 2011).

Sob o olhar de Costa (2012), estas diferenciadas dinâmicas relacionais fomentadas pela globalização patenteiam as desigualdades sociais entre nativos e imigrantes e entre imigrantes de regiões em desenvolvimento e os que provêm do ocidente, deste mundo desenvolvido. Portanto, é deveras essencial munir as sociedades pluriculturais de estratégias que possibilitem ultrapassar a clivagem entre os diferentes grupos socioculturais (Rocha-Trindade, 2001), devendo-se esta assimetria, *quiçá*, à tradição migratória de sul para norte, ou seja, levando cidadãos de países em desenvolvimento para países desenvolvidos, ainda que, atualmente, esta linearidade se comece a esbater (Machado, 1997). Todavia, é com estas rotas migratórias que Portugal tem reforçado o mercado de trabalho no setor urbanístico ou mesmo, numa recente realidade, em serviços pessoais e domésticos ou de hotelaria e turismo (Machado, 2003). Rematando, apesar desta transversalidade laboral e setorial, verifica-se a contestação desta realidade e a denegação de presenças exteriores, por diferentes movimentos, o que despoleta situações de tensão e antagonismo, sendo imprescindível uma atuação o mais prévia e preventiva possível, designadamente, através do desenvolvimento comunitário, ao nível local com a implementação de projetos sociocomunitários e educativos, procurando minimizar as adversidades inerentes ao processo.

2.1 Perfil do Migrante: características sociodemográficas e vulnerabilidades

Portugal apresenta similitude com o modelo de imigração do sul da Europa, que se caracteriza por uma gradual feminização dos fluxos migratórios, quer devido ao mercado de trabalho fragmentado por questões étnico/raciais, por sexo, pela idade e pelo nível educacional, quer mesmo por questões de identificação com grupo já presente em território nacional. No entanto, de relevar outras características e que envolvem o predomínio da economia informal, o elevado incremento do setor da construção civil e dos serviços, bem como a multiplicidade dos países de origem, de estatutos e do nível socioeconómico dos migrantes (Padilla & Ortiz, 2012).

No seguimento do que tem vindo a ser mencionado, constata-se que a migração em Portugal resulta de um processo histórico, económico e social variado, sendo visível a sua dinâmica e multiplicidade de causas, origens ou características próprias.

Portanto, há que reforçar a realidade do processo de migração em Portugal, como sendo complexa e multidimensional. Destarte, adotando uma perspetiva atual e evolutiva dos processos migratórios em Portugal, evidencia-se aquela realidade complexa e multidimensional, caracterizando-a pelo interesse dos indivíduos pela imigração sazonal na agricultura ou no turismo; pelo incremento da migração de estudantes (tipo de imigração temporária); pela típica migração laboral com reagrupamento familiar, que identifica uma imigração a longo prazo. Subentende-se, evidentemente, que um movimento global de trabalhadores (particularmente europeus) nacionais, famílias e estudantes tem efeitos sociais, culturais e demográficos para Portugal, mas, todavia, a receção sincrónica de diversos grupos de pessoas estrangeiras constitui um desafio para a inclusão social, uma vez que cada sujeito estrangeiro oferece um tributo específico para o país de acolhimento (Cáritas Portuguesa, 2019).

Na visão de Góis e Marques (2018), após a crise económica de 2008, foi notória a alteração do total e dos perfis de migrantes ou mesmo estrangeiros residentes, pois, se até meados da década passada as razões evidentes de entrada no país ou a sua solicitação eram laboralmente exortadas, nos últimos anos, os fluxos de entrada associam-se ao estudo e ao reagrupamento familiar, em conformidade com o supradito. Sem prejuízo de que sinais recentes possam denunciar um novo ciclo de entradas migratórias para o desempenho profissional subordinado, torna-se pertinente ressaltar o surgimento de novos perfis e tipos de migração instigados não somente pela estrutura fiscal para residentes não habituais, em vigor desde 2009, mas, igualmente, pela atual conjuntura europeia, aliada ao cenário de guerra vivenciado.

Neste contínuo, tal como em anos precedentes, denota-se que a população migrante residente em Portugal não se distribui homoganeamente pelo país. Segundo Oliveira (2021), primordialmente, a população migrante encontra-se mais concentrada, em zonas urbanas do litoral, assumindo um maior impacto no total de residentes de cada município nos concelhos do Algarve e, igualmente, em alguns concelhos do Alentejo (em especial no município de Odemira).

Verifica-se que a partir de 2019 ocorre uma inversão da tendência de feminização da imigração em Portugal, presente desde o início desta década, sendo notória a importância relativa do número dos homens migrantes no total de estrangeiros residentes (Oliveira, 2021).

Respeitante às nacionalidades que maior incidência têm no nosso país, Oliveira (2021) refere que se tem observado um incremento de nacionais do Brasil, do Reino Unido, de Angola e, pressupõe-se, pelo atual contexto envolvente, de nacionalidade ucraniana. Ressalte-se, assim, que as nacionalidades registadas em Portugal em número mais elevado são a brasileira, ucraniana, cabo-verdiana, romena, angolana, guineense, britânica, chinesa, francesa e espanhola que expressaram, em 2020, 68,5% da população residente migrante.

Constata-se ainda a tendência para a residência de uma população migrante mais jovem do que a população portuguesa, centrando-se em grupos etários bastante jovens, em idade ativa e fértil, pelo que, partindo de uma distribuição etária da população estrangeira e portuguesa, a primeira apresenta uma elevada concentração nas idades ativas entre os 20-49 anos (60,6% em 2019), e, para o mesmo intervalo etário, a população portuguesa, reúne apenas 36,6% dos seus cidadãos (Oliveira, 2021). De outro ângulo, somente 9,5% dos estrangeiros residentes possui 65 ou mais anos, enquanto que, nessa igual faixa etária, os residentes de nacionalidade portuguesa chegam aos 22,9% (*idem*).

Peixoto et al. (2017) realçam que é autêntica a necessidade de Portugal acolher imigrantes e compensar a perda de inúmeros emigrantes, sendo vital que os saldos migratórios sejam positivos para a sustentabilidade do país, mas, identicamente, previnem que as migrações não se podem considerar como estratégia única e eficaz para contrabalançar o envelhecimento e os problemas que daí advêm.

Atentando a dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), residiam em Portugal 662.095 cidadãos estrangeiros em 2020, dos quais 12 possuíam o título de residência válido, configurando 6,4% do total de habitantes do país, mais 0,7 pontos percentuais do que no ano antecedente (Oliveira, 2021).

O que se denota é que, conservando a propensão dos últimos anos, todos os distritos ampliaram a sua população migrante residente, excetuando-se Bragança que diminuiu 3% a sua população estrangeira, revelando-se Viana do Castelo o distrito com maior taxa de variação positiva em 2020 (+28,8%) e Vila Real com o menor aumento de população estrangeira (apenas +6,1%). O que pode justificar esta visibilidade representativa da população migrante que reside em zonas urbanas, sobretudo em áreas metropolitanas, são as hipóteses de mais e melhores ofertas de emprego e marcada possibilidade de inserção rápida no mercado de trabalho, o que consolida redes de suporte social e forte interajuda (Oliveira, 2021).

Neste seguimento, a mesma autora (2021) afirma que os atuais perfis dos migrantes em Portugal, bem como os dados de que se dispõe, realçam os impactos nos municípios onde habitam em função do total de residentes dessas unidades territoriais, sendo maior esse impacto no Algarve, pelo que se deve legitimar que a inclusão das populações imigrantes ao nível local é significativa e oscilante em função das particularidades dos contextos e das próprias populações que lá moram.

Em consonância com o previamente mencionado, os homens voltaram a ultrapassar as residentes migrantes do sexo feminino nos últimos dois anos, apesar dos dados nos enfatizarem uma feminização da imigração em Portugal durante esta década e a proporção de mulheres de nacionalidade estrangeira ter aumentado no total de habitantes migrantes entre 2012 e 2018. Todavia, considerando o reforço de Oliveira (2021), saliente-se que a imigração feminina deixou de se relacionar com a edificação de um trajeto e plano familiar, tal como no passado, em que o homem emigrava primeiramente e, somente após se juntava a mulher e os filhos, através do reagrupamento familiar. Tal como se debruça Góis e Marques (2018), fundamentalmente a partir do *términus* do século passado, as mulheres decidem migrar por consciência própria, autónoma e independente, não implicando situações de reagrupamento familiar.

O Serviço de Estrangeiros e Fronteiras reforça, justamente que, anualmente, habitantes migrantes do sexo feminino, a quem lhes foi concedida a autorização de residência, evidenciam-se em elevado número fora do contexto de reagrupamento familiar, sendo as suas idades tenuemente mais jovens (60,8% com idades entre os 20 e os 49 anos de idade) do que os homens estrangeiros (60,3%) e bastante mais juvenis do que as de nacionalidade portuguesa (35,6% encontram-se no grupo etário dos 20 aos 49 anos) (Oliveira, 2021). Outro dado a realçar é que em 2019, 9,1% da população feminina migrante apresentava 65 ou mais anos de idade e a masculina 10%, acentuando a clivagem no que respeita às mulheres de nacionalidade portuguesa, que se encontram mais envelhecidas (25,3%), tal como os homens portugueses (20,2%) (*idem*).

O que se depreende, nesta linha de raciocínio, é que o consequente aumento de efetivos em idade ativa jovem e o número de nascimentos se devem, em grande parte, às mulheres migrantes no nosso país, tendo sido, em 2019, responsáveis por 12,7% do total de nascimentos em Portugal (11% em 2018), percentagem particularmente considerável para a demografia portuguesa, se atendermos que esta população migrante apenas representava 5,7% do total da população residente, nesse ano (Góis & Marques, 2018; Oliveira, 2021). Ramos (2012) ressalta que são notórias as consequências sobre a demografia dos países de acolhimento, a respeito da dimensão da imigração no mundo globalizado, mormente a garantia de crescimento demográfico e mitigação da celeridade do envelhecimento.

No seguimento de algumas ilustrações estatísticas, os impactos educativos, laborais e económicos da imigração em Portugal são significativos, manifestando a relevância dos níveis de ensino dos migrantes em Portugal e o seu contributo para o desenvolvimento de algumas áreas setoriais, devendo-se conhecer e retirar proveito da disponibilidade de recursos humanos com potenciais linguísticos, culturais e profissionais, interrogando a dinâmica e funcionalidade local do mercado de trabalho (Ramos, 2012).

No entender de Góis e Marques (2018), é deveras pertinente produzir mais dados e estudos científicos, sobre características educativas e profissionais, ou outras variáveis de índole social, dado que são frequentemente ausentes ou de difícil aquisição, incompletos ou de emprego desnecessariamente restrito e, não raras vezes, os migrantes defrontam-se com a desqualificação e discriminação “no incluir-se” na sociedade de acolhimento.

Adotando a observação de Ramos (2012), apreende-se, no entanto, que o perfil dos migrantes encerra em si a intensificação dos fluxos migratórios de trabalhadores bastante qualificados, com elevadas capacidades de raciocínio e gestão, assim como *know how* técnico, destacando-se o seu significativo papel na inovação, tirocínio organizacional, transferência de conhecimentos e até mesmo na incorporação entre as filiais das empresas dispersas pelo globo, disseminando a cultura organizacional.

Continuamente, ressalva-se que, tal como Oliveira (2021) avoca, os imigrantes que habitam na Europa, especialmente em Portugal, contribuem para um aumento da multiplicidade de idiomas expressos e, analogamente, para o incremento do número de indivíduos que falam o idioma oficial dos países europeus, o que se revela benéfico e profícuo, uma vez que é condição fundamental no processo de inclusão dos imigrantes compreenderem e aprenderem a língua do país de acolhimento. No entanto, sabe-se que são vários os migrantes que referem o idioma como sendo uma das primordiais barreiras à sua inserção em Portugal e, por consequência, a sua aprendizagem e/ ou domínio, não obstante à perspectiva do seu imprescindível tirocínio para uma maior e melhor integração na sociedade, intentando minimizar as reconhecidas desvantagens competitivas que daí advenham, repercutindo-se, por exemplo, em contextos profissionais.

No sentido de colmatar lacunas e minimizar estas barreiras linguísticas, foi definido a nível europeu, em 2016, um Plano de Ação sobre a Integração de Nacionais de Países Terceiros, advertindo para o investimento pelos Estados-membros em formação linguística com programas de ação céleres para a inclusão dos migrantes no ambiente de acolhimento, existindo um comprometimento de suporte e apoio a esses Estados (dos quais Portugal se inclui), sobretudo, a prover, online, avaliação e aprendizagem através do auxílio linguístico Erasmus+ e eventos a este nível (Oliveira, 2021). A este respeito, sabendo que Portugal privilegia a aprendizagem da língua portuguesa como sendo uma pertinente dimensão a reter para a inclusão dos migrantes, tem efetivado e implementado diversos programas e recursos neste âmbito, perspetivando uma valiosa evolução em ambas as “bagagens” socioculturais e que se podem e devem conjugar e comprometer em unísono, para um maior desenvolvimento comunitário.

3. OS MIGRANTES E O DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

*Que sina desventurada
Me criou só para dois
Cada ventura sonhada
É desventura maior
Quantos caminhos cruzados, ai
A vida terei que andar!
Meus olhos já estão cansados, ai
Doutros olhos procurar
Já não posso ser contente
Trago a esperança perdida
Ando perdido entre a gente
Não morro, nem tenho vida*
(Amália Rodrigues, “Fado Hilário”)

Partindo da presente temática alusiva à migração e sua relação com o processo de desenvolvimento comunitário, note-se que este pode ser um processo empregue com o desígnio de aprimorar as condições de vida de cada ser humano, de determinado país ou localidade a nível económico, social e político em consonância com a incitação e capacitação da população, neste caso, migrante, para um contributo e evolução que desejam visualizar na comunidade na qual se encontra inserida (Santos, 2002; Gómez & Freitas et al., 2007).

Neste contínuo, à semelhança do que nos transparecem Gómez e Freitas et al. (2007), presentemente, os programas de desenvolvimento comunitário inferem-se como capitais para a promoção de uma maior prosperidade e melhor qualidade de vida para os sujeitos e futuras gerações, viabilizando, no âmbito da informação e educação das comunidades, o progresso e a organização de territórios e comunidades, contribuindo para o desenvolvimento nacional e global.

Arrogando a ótica de Santos (2002), os programas de desenvolvimento comunitário podem ter uma ação nacional e local; a nacional, orientada para dissolver um problema ou colmatar uma necessidade comum ao país, com a cooperação de parcerias e financiamentos públicos para uma ação limitada em determinada região e a de âmbito local, dirigida em concreto para um determinado território, encontrando-se dependente de financiamentos públicos e parcerias com instituições locais num tempo limitado. A população migrante em muito reflete a sua envolvimento em tipo de programas a nível local, considerando o seu processo de integração social, partilhando as suas experiências, também elas promotoras de desenvolvimento comunitário.

Em anuência com o aconselhado, internacionalmente, pelas Nações Unidas, o desenvolvimento comunitário nacional e local proporcionam um investimento e capacitação realista da população e participação ativa da comunidade, aditando-se o suporte especializado de técnicos para a definição e aprofundamento de estratégias comunitárias (Gómez & Freitas et al., 2007). Deste modo, é fulcral consignar na população migrante e sua comunidade, capacidade de iniciativa que transforme e assegure o desenvolvimento comunitário (Santos, 2002).

Contextualizando, tendo por referência Mascareñas (1996), as pessoas migrantes potenciam e identificam-se como aliadas para o desenvolvimento comunitário e suas linhas orientadoras na medida em que, este mesmo desenvolvimento, sendo ele um processo, igualmente, educativo, almeja alterar e impactar, qualitativamente, no comportamento e atitudes da população. Outrossim, prevendo que implica um suporte e capacitação social, as comunidades em condição de maior vulnerabilidade ou deficitários meios, necessitam de suporte de determinados recursos especializados que os direcione para a efetividade do seu bem-estar social e melhoria da sua qualidade de vida, logo da comunidade e população envolvente. Quanto maior a disponibilidade voluntária e interna de cada um, maior participação consciente, responsável e cidadania ativa na resolução dos problemas.

Partindo dos princípios e linhas que norteiam a intervenção comunitária, enumeradas por Carmo (2001) (princípios das necessidades sentidas, participação, cooperação, autossustentação e universalidade), pode estabelecer-se um paralelismo entre migração e desenvolvimento comunitário, uma vez que este parte das necessidades sentidas por uma população e não somente daquelas que os técnicos diagnosticam, sendo cruciforme a implicação absoluta da população migrante no seu próprio desenvolvimento e imperativa a coadjuvação entre setor público e privado para a eficácia do desenvolvimento comunitário. Pressupõe-se ainda que, surgindo mudanças, estas sejam equipendentes às quais a população migrante detenha habilidades de autossustentação e estratégias preventivas para fazer face às eventuais consequências perversas, até porque, as verosimilhanças de sucesso atingem-se pela global envolvimento de toda a comunidade e profunda mutação das condições afetas à sua vulnerabilidade. Particularmente, Gómez e Freitas et al. (2007) inferem que a nível local, o desenvolvimento comunitário é um processo encetado por toda a comunidade, emergindo das suas dinâmicas, características e dilemas específicos, sendo a motivação, fator primário para a envolvimento e participação de todos os implicados, no qual se torna indispensável despertar o espírito de iniciativa e o anseio de uma proatividade na vida comunitária.

Refletindo, subentende-se a necessidade de capacitar pessoal e localmente os migrantes, no que respeita às suas qualificações académicas e implementação de redes de suporte comunitário que admitam estratégias e planos designados à satisfação de necessidades da região e seus habitantes, em estreita relação com os valores democráticos, de justiça social, paz, equidade e solidariedade, na prevalência daqueles que são os Direitos Humanos. Destarte, como descrito por Gómez e Freitas et al. (2007), torna-se impendente, num contexto em que se invoca cada vez mais os valores democráticos e uma educação para a cidadania ativa e social, que cada país subleve um desenvolvimento comunitário humano, sensível, coeso, defensável, ético e independente, num compromisso responsável de todo o trabalho pedagógico e social que inove alternativas ajustadas, através de práticas reflexivas, de diálogo e expansão de processos educativos envolvidos com o desenvolvimento, nos seus diversos contextos.

O autor torna claro que se “deve encontrar sentido em práticas educativas se se deseja caminhar na direção de uma sociedade mais humana e habitável, mais cívica e dialogante” (Gómez & Freitas et al., 2007, p.145), logo, o ensejo de envolvimento participativo e ativo de migrantes no próprio processo de desenvolvimento comunitário, reforça a expansão de conhecimento, consciência e análise crítica necessária para uma transformação social, progresso das sociedades e de todos os que a incorporam.

Continuamente, perspetivando a migração como um próspero agente para o desenvolvimento comunitário e não sendo o fenómeno migratório uma recente constatação, é algo que, pela história que encerra em si e já sumariada anteriormente, se relaciona diretamente com “um outro”, “outros povos”, “outras culturas distintas”, advindo desta interação uma aculturação pelo experienciar de diferentes formas e maneiras de pensar, agir, ver e sentir a vida sob dissemelhantes costumes e tradições, transformando e diversificando social e culturalmente a comunidade da qual fazem parte (Bitti, 2009).

O que se verifica é o aumento da migração para as sociedades europeias, entre as quais se destaca Portugal, observando-se um significativo impacto demográfico e na conjuntura social, cultural, política e económica. Na era da globalização há que repensar a cidadania e desenvolvimento, considerando a multiplicidade étnica, cultural, idiomática e religiosa, pois os cidadãos migrantes necessitam conservar os vínculos às suas origens e culturas, partilhando e sendo parte da cultura nacional.

As finalidades do desenvolvimento comunitário, enquanto promotor popular pela educação e conceção das condições que possibilitem a sua intercessão na sociedade e no seu próprio processo educativo, generalizam-se a partir da década de 80, assomando o desenvolvimento comunitário, no contexto europeu, como uma panóplia de medidas e financiamentos relacionados com o desenvolvimento regional da atual União Europeia, vislumbrando-se como meta e como metodologia de resposta aos apanágios socioeconómicos e recursos locais, congregando conceitos de coesão social, subsidiariedade, desenvolvimento integrado e sustentável (Gómez & Freitas, 2007).

Contudo, ainda é alvo de preocupação do desenvolvimento comunitário na Europa a interposição junto de grupos particulares da sociedade, designadamente de maior vulnerabilidade, como, por exemplo, a população migrante, crucial no envolvimento nos programas comunitários definidos.

Neste seguimento, após leitura e análise de perspetivas diferenciadas, constata-se que são múltiplos os estudos e evidências que depreendem ser bastante relevante o contributo dos sujeitos migrantes para o desenvolvimento comunitário, quer económico quer social dos países de origem e de destino. Observa-se a pertinência do fundamental ajustamento de políticas públicas, mais eficazes e coerentes, para que concretizem na sua plenitude o seu potencial ao verem respeitados os seus direitos, que lhes permitam contribuir ativamente para as sociedades onde habitam e trabalham, potenciando uma ampla integração e inclusão social isenta de estereótipos e narrativas deturpadas sobre migrações (Policy Paper, 2021). Ressalve-se sim, as políticas públicas que substanciem o respeito pelos fatores de vulnerabilidade e fragilidades das pessoas migrantes, as quais, particularmente, podem estar sujeitas a ações discriminatórias, de exclusão e de violação de direitos humanos (*idem*).

De elucidar, concernente à relação migração e desenvolvimento comunitário, o impacto considerável nas remessas enviadas, aquando da efetiva integração e regularização dos migrantes nos países de destino, dado que, verificando-se uma condição legal dos mesmos, repercute-se nas melhores circunstâncias e oportunidades no mercado de trabalho e num maior conhecimento sobre os seus direitos, bem como um melhor acesso a canais legais de envio de remessas (IFAD, 2017, como citado em Policy Paper, 2021). Outro ponto de vista a reter nesta correlação, migração e desenvolvimento comunitário, é a preeminência das condições de vida e de trabalho das pessoas migrantes no país de acolhimento, revelando-se fulcral a criação de mais redes de migração regular com menores custos humanos e materiais, pelear a precariedade no trabalho e o desrespeito dos direitos laborais ou mesmo medidas de estímulo à migração circular e/ou temporária como formas de ação nos países de destino, que auxiliam os indivíduos migrantes a contribuírem para o desenvolvimento do país (FMI, 2020, como citado em Policy Paper, 2021). De acordo com Policy Paper (2021), é notório o impacto do contributo dos migrantes para o desenvolvimento comunitário e países de destino/

acolhimento, nomeadamente, no plano económico, presumindo-se que, em geral e em média, “o aumento de 1% na população imigrante de um país desenvolvido represente um crescimento de 2% no seu rendimento *per capita*” (OCDE/OIT, 2018, como citado em Policy Paper, 2021, p. 8), induzindo-se que uma economia torna-se mais dinâmica pela diversidade da sociedade, viabilizando maior criatividade e empreendedorismo, origem de maior evolução, produtividade e emprego.

Neste sentido, estudos existentes traduzem-nos que os migrantes complementam a mão-de-obra nacional e têm um evidente resultado no aumento do nível médio salarial e no número de oportunidades de emprego, sejam mais ou menos qualificados, contrariamente ao que, erroneamente se percebe de alguns discursos, os quais atribuem aos migrantes a responsabilização para descida de salários ou redução de disponibilidade de emprego para os cidadãos nacionais (Policy Paper, 2021). Similarmente, saliente-se a relevância dos migrantes quer em profissões de elevada procura e qualificação, quer nas que arrolam um declive ou que exigem menos habilitações, preenchendo, os imigrantes, as carências e/ ou lacunas do mercado de trabalho, o que auxilia a colmatar desequilíbrios em áreas e setores essenciais para o futuro da economia (*idem*). Uma vez mais, a entrada de migrantes vem favorecer e enriquecer o capital humano e contrariar o envelhecimento populacional, originando afluência económica e social.

Portugal carece, de forma estrutural e gradativa, de “imigrantes com diferentes níveis de qualificações e competências, sob pena de comprometer o desenvolvimento socioeconómico e tornar a região menos inovadora e competitiva à escala global” (Policy Paper, 2021, p. 9).

Os factos ilustrados pelos números transmitem que os imigrantes têm maior capacidade contributiva do que os nacionais e, no computo geral dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), esse contributo em impostos e contribuições sociais é substancialmente superior ao que auferem em benefícios e prestações sociais, independentemente de estarem em situação regular ou irregular, não representando, como frequentemente se veicula, um “fardo económico” para os países europeus (Policy Paper, 2021).

Somente se revigora e potencia uma forte ligação entre migração e desenvolvimento comunitário se as pessoas migrantes deterem em si plena segurança e liberdade de direitos ao serem elementos dinâmicos das suas comunidades no país de destino e, para tal, são indispensáveis políticas sociais e económicas ativas e a abertura de procedimentos céleres para a sua legalização, perspetivando-se esta como um investimento e não um custo (*idem*).

Tem-se vindo a explicar sobre toda uma conjuntura positiva de elevado impacto no desenvolvimento, porém, não obstante, uma maior pluralidade acarreta mais riqueza, todavia, maior complexidade, devendo-se adotar políticas públicas que maximizem os efeitos positivos e atenuem os casuais efeitos negativos das migrações, o que significa que há que debater a migração abrangendo um vasto leque de políticas e medidas de ingerência preventivas e edificantes de comunidades mais resilientes e sustentáveis, para que se sintam mais empoderadas como agentes do desenvolvimento comunitário, pela garantia das condições favoráveis à sua plena inserção e acesso de qualidade aos diferentes contextos de subsistência, sem descurar fatores inerentes a circunstâncias de vulnerabilidade e/ ou fragilidade social.

No atinente ao proposto para o Desenvolvimento Sustentável incluso na Agenda 2030, para além do enquadramento para um desenvolvimento global mais sustentável, justo e equitativo até 2030, insere-se, de diversas maneiras a relação migrações-desenvolvimento, sendo variados os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) que abarcam metas relativas à migração, por exemplo, no campo de ação da educação, igualdade de género, do trabalho digno ou da justiça e instituições eficazes, revelando-se o ODS 10, diminuição das desigualdades, indicativo mais marcante da importância outorgada às migrações enquanto fator impulsor de um incremento mais inclusivo e imparcial (Policy Paper, 2021).

Se até então focaram-se conteúdos intrínsecos à relação migração e desenvolvimento comunitário, impera a necessidade de contextualizar historicamente a definição e conceção desse desenvolvimento, atendendo a uma vertente global e local, o que faz emergir o conhecimento expresso por Canário (1999), na expressão “pensar globalmente, agir localmente”, entendimento este que sintetiza uma outra abordagem aos processos de desenvolvimento, a partir dos anos 70 e 80. O autor identifica a multidimensionalidade, a lógica qualitativa e a valorização do local, como traços distintos deste paradigma, ou seja, respetivamente, o desenvolvimento é indissociável de um processo global e sistémico, onde se articulam as distintas áreas da educação, saúde, ambiente, educação e cultura, da mesma forma que a evolução pode traduzir-se por indicadores quantificados sem desvalorizar os critérios de origem qualitativa, passando a realçar-se processos integrados de interposição ao nível local, globalizando a intercessão ao nível de um território (Canário, 1999).

Nesta vertente, Carmo (2007) fundamenta a relevância do desenvolvimento comunitário, reconhecendo o conceito de desenvolvimento como um dos seus conceitos-chave interligado a critérios de acesso a recursos e serviços por uma população, no alcance de melhores condições de vida, beneficiando e aperfeiçoando, a partir de uma dada situação, o potencial humano de um certo conjunto social. Segundo o mesmo autor, o conceito de comunidade é também ele basilar para o desenvolvimento comunitário, conferindo, perante a presença de uma dada semelhança, identidade a essa comunidade, determinando o limite entre os elementos que dela fazem parte e os que lhes são alheios.

O termo desenvolvimento comunitário, mencionado por Carmo (2007), consagra-se em 1950 no cognominado documento Progresso social através do desenvolvimento comunitário, das Nações Unidas, sendo definido como um “processo tendente a criar condições de progresso económico e social para toda a comunidade, com a participação ativa da sua população e a partir da sua iniciativa” (p. 84).

As considerações de Canário (1999) orientam-nos em direção aos conceitos de participação e endogeneidade, quando se refere ao desenvolvimento comunitário, sob perspectiva local. A participação está diretamente relacionada com deliberações, sua materialização e avaliação por parte dos atores locais, sendo esta que possibilita a transmutação do processo de desenvolvimento num trabalho da comunidade sobre si mesma, conhecendo-se, conhecendo a realidade e transformando-a (Canário, 1999). No atinente ao termo endogeneidade, alude-se à maneira como se reconhecem e mobilizam os recursos locais, depreendendo-se, inevitavelmente, que, sendo as pessoas os recursos locais mais significativos e decisivos, a endogeneidade é indissociável da participação, tornando-se capital erigir um método de desenvolvimento endógeno, alicerçado na otimização e concertação dos recursos locais, logo, dos recursos humanos, sendo os migrantes basilares para este processo (*idem*).

No decorrer da explanação que tem vindo a ser redigida, complementa-se esta análise e, em jeito de conclusão, que os novos paradigmas das migrações, associando-se ao desenvolvimento comunitário, perseveram, similarmente, no reforço da coesão social e do codesenvolvimento entre imigração e emigração, tendo o Conselho da União Europeia se pronunciado expressamente a favor deste codesenvolvimento na reunião de Tampere, na Finlândia, em outubro de 1999 (Ramos, 2012). Posteriormente, em novembro de 2000, num comunicado da Comissão no Conselho e Parlamento Europeu, denominado “Uma política comunitária em matéria de imigração”, aconselha esta prática, pela parceria e benefícios partilhados para os países de origem e de acolhimento do migrante, relevando o codesenvolvimento para a coesão territorial (*idem*).

Sabe-se que o conceito de codesenvolvimento surgiu em França no principiar dos anos 90, tendo o Conselho da Europa o definido pelos vínculos que agrupam os migrantes, os governos e demais instâncias públicas e privadas envolvidas num projeto de cooperação, visando a contribuição para o desenvolvimento do país de origem dos migrantes (Ramos, 2012). Sendo o desenvolvimento indissociável da conceção de *empowerment*, é essencial edificar a coesão social e o codesenvolvimento através do tributo dos migrantes nos países de acolhimento e de origem e de ações de codesenvolvimento local, dado que este jaz na habilidade dos migrantes em circular e dominar as possibilidades de acesso a recursos do país de acolhimento (*idem*).

O migrante é, portanto, o ator principal nas relações que se instituem entre países para potenciar o seu desenvolvimento comunitário, local e global.

3.1 *Empowerment* e capacitação de adultos migrantes

Considerando a interligação entre migração e desenvolvimento comunitário, anteriormente abordada, percebeu-se que, para um efetivo progresso alimentado pela essência global e do todo que envolve a realidade de cada pessoa migrante, é substancial aprofundar a maneira como se podem disponibilizar recursos, designadamente internos, e como se processa a capacitação e/ ou *empowerment* das pessoas, grupos e/ ou comunidades, neste caso, associada aos adultos migrantes. O que se pretende é entender a multidimensionalidade do conceito *empowerment* e a sua indissociabilidade do contexto relacional e social que envolve o processo de capacitação de adultos migrantes para a sua integração na sociedade nos dissemelhantes setores da mesma.

Na perspetiva de Vasconcelos (2003), emerge dos ideais da cidadania e da democracia o conceito de *empowerment*, congregando valores humanitários, tais como a liberdade e a autonomia, estando a sua génese histórica interligada com a defesa dos direitos de minorias reprimidas ou acossadas por motivos político-ideológicos, étnicos, culturais e de orientação sexual ou de género. Esta conexão política emancipatória de *empowerment*, com a propagação por parte de movimentos feministas e negros, surge, pela primeira vez, no começo dos anos 70. No concluir do século XX, o termo *empowerment* foi exposto como desenvolvimento alternativo, reforçando-se devido ao incumprimento de promessas aliadas ao modelo tradicional de desenvolvimento, orientado para o *términus* da exclusão social, mas que envolvia o progresso económico, secundarizando-se a liberdade política, o respeito ambiental, a solidariedade, paz e desenvolvimento social (Horochovski & Meirelles, 2007).

Neste seguimento, o conceito tem sido expressivo entre os modelos do desenvolvimento, sendo capital o seu potencial na prevenção e luta contra as desigualdades sociais, discriminação étnica e contextos de vulnerabilidades e fragilidades sociais, como o da migração pode ser. Contudo, sendo eloquente a sua utilidade, adite-se que *empowerment* perfaz-se de complexidade, extrema ambiguidade, sendo um conceito multidisciplinar e polissêmico, devido às diversas aceções do seu significado e/ou às possíveis conceções, mesmo no seio de igual entidade, chegando mesmo a ser apelidado de “guarda-chuva concetual”, pelos autores Horochovski e Meirelles (2007). O que se percebe é que pode conotar-se com práticas que visam uma melhoria das condições de vida de grupos e/ou comunidades, fomentando a sua autonomia, cognição, acesso a oportunidades e recursos, apesar de surgir, não poucas vezes, a ações assistencialistas, visando o colmatar necessidades de carência a populações excluídas, mantendo-se no mesmo padrão e círculo vicioso, mesmo após uma intercessão que as procure capacitar para o inverso.

Torna-se, pois, crucial desmistificar o conceito para que melhor se clarifiquem e identifiquem as suas fronteiras e potencialidades, para que deixe de ser “*one-size-fits-all*” (de “tamanho comum/ único” para tudo e todos), tal como Perkins e Zimmerman o referiram (1995, p. 572).

Etimologicamente, pode-se parcelar o termo *empowerment* em três partes “*em-powerment*”, relacionando-se o prefixo “*em*” com “dar a condição de”, “transverter” ou “ir ao encontro de”, numa deslocação propositada em direção a algo; “*power*”, por sua vez, é “poder” sob um olhar incondicionalmente positivo e construtivo, “estar em posição de” ou “poder de” e o sufixo “*ment*”, define tanto um processo como um resultado, se atendermos ao idioma inglês (Dallago, 2006). Deste modo, em inglês, “*empowerment*” pode definir-se, por um lado, como um processo, segundo o qual é exequível prosseguir rumo a uma capacitação ou a um aumento de poder e, por outro lado, elucidar-se como o resultado de uma deslocação ou movimento de aquisição de poder, percebido como capacidade individual ou de grupo (Rosa, 2009).

Este substantivo advém do verbo “*to empower*” que exprime capacitar, conceder, permitir, ceder poder a alguém, sendo que, na língua portuguesa, o conceito tem sido marcadamente complexo na sua definição objetiva, tendo-se aproximado com o “empoderamento”, todavia de diminuto uso, considerando o significado e a carga expressiva do termo original (*idem*).

Sabendo-se das dissemelhantes atribuições ao conceito *empowerment* consoante os contextos socioculturais e políticos nos quais é empregue, verifica-se, identicamente, ser de difícil consenso a sua classificação, pois, para uns é observado como uma estratégia ou princípio e para outros o discurso envolve o *empowerment* como um processo ou produto (Lopes, 2008). Perkins e Zimmerman (1995) traduzem-nos que as teorias inerentes ao *empowerment* encerram em si tanto os processos como os resultados. No entanto, Zimmerman (1995) faz a distinção de *empowerment* enquanto processo e enquanto resultado, explanando que, no que se refere ao primeiro, o *empowerment* surge quando os sujeitos geram ou retiram partido de oportunidades para definirem o seu próprio futuro, influenciando decisões que se repercutem nas suas vidas, tomando o domínio sobre as mesmas. No que diz respeito aos resultados, advindos dos processos de *empowerment*, o mesmo autor (1995) infere que aqueles relacionam-se com procedimentos e ações particulares, das quais se possa fazer uso, para analisar os efeitos de ingerências ao nível da capacitação dos envolvidos.

Outras considerações podem-se tecer sobre os processos e resultados de *empowerment*, concretamente ao nível micro (individual), meso (organizacional) e macro (comunitário) (Perkins & Zimmerman, 1995). Destarte, os processos de *empowerment* a um nível micro podem relacionar-se com a participação dos migrantes em organizações comunitárias, nas quais, as suas experiências socioculturais e os seus objetivos e desejos podem ser explorados e percecionadas as suas limitações e capacidades na resolução de dilemas pessoais, podendo, no âmbito organizacional (meso), as tomadas de decisão e lideranças serem partilhadas e incluir ações coletivas para acederem a recursos mais governamentais ou comunitários (macro).

No atinente ao *empowerment* como resultado, a um nível individual ou micro, os migrantes capacitam-se para o autocontrolo, elevando a sua capacidade de orientação de determinada situação e/ ou de mobilização de recursos, viabilizando o desenvolvimento de redes ou crescimento organizacional (meso) o que se pode verter numa multiplicidade de recursos comunitários acessíveis a todos (Perkins & Zimmerman, 1995; Rosa, 2009).

Em conformidade com o outrora suprarreferido, a definição de *empowerment* é complexa e pode ser vasto o seu entendimento, pelo que se apresenta, seguidamente, algumas exposições refletidas por alguns autores e que interrelacionam, de certa forma, com a questão migratória.

A este respeito, do ponto de vista de Perkins e Zimmerman (1995), *empowerment* evidencia-se como um modelo teórico de compreensão e orientação sobre como trabalhar na comunidade, almejando entender o processo e efeitos de decisões que afetam as pessoas. Atendendo a esta conceção, o *empowerment* de migrantes adultos incidiria em ferramentas que lhes permitissem aditar à comunidade, na qual se inserissem, um cunho cultural complementar, respeitando a dinâmica e funcionamento da mesma, mas permitindo-lhes a melhoria das suas perspetivas sociais e de inserção da sua “bagagem” individual. De igual modo, permitir-se-iam elevar as suas capacidades de efetuar escolhas significativas e transformá-las em ações e resultados ambicionados, indo desta forma, ao encontro da conspeção de *empowerment* proposta por Alsop, Bertelsen e Holland (2006).

Sob o olhar de Rowlands (1995), o *empowerment* entende-se tridimensionalmente: pessoal, relacional e coletivamente, envolvendo desenvolvimento do sentido interno, do “eu” e da autoconfiança, da habilidade para a pessoa migrante negociar e influir a origem de uma relação, num esforço integrado, para o alcance de um maior e mais vasto impacto, do que aquele que abrangia de forma independente.

Empowerment, sob o olhar de Horochovski e Meirelles (2007) correlaciona-se com autonomia, respeitando o poder e a liberdade da pessoa migrante poder decidir sobre assuntos que lhes dizem respeito.

Neste contexto, após a alusão a diversas percepções do conceito de *empowerment*, subentende-se a complementaridade e transversalidade entre elas, o que permite atestar a necessidade de que, para ocorrer a capacitação ou *empowerment* da população migrante, esta deve ser munida de informação para que possa incluir-se e participar ativamente no seu processo e demais ações na sociedade de acolhimento, impulsionando a sua prestação económica, social e cultural e capacidade de gestão e organização local.

O *empowerment*, é, portanto, um processo de capacitação e de elevação de poder nas suas mais variadas vertentes: psicológicas, socioculturais, políticas e económicas, surgindo sempre que os sujeitos se envolvem na criação ou abarque de oportunidades, delimitando o seu controlo para a melhoria das suas condições de vida (Rosa, 2009).

Como se percebeu anteriormente, ao referir Perkins e Zimmerman (1995), o *empowerment* e capacitação de adultos migrantes sucede se conjugar as suas formas, individual (micro), organizacional (meso) e comunitária (macro), fomentando, desta forma, a interação e relações comunitárias, o acesso à informação e a cooperação e gestão das pessoas, entidades e comunidades envolvidas em todo o processo.

Acautelando que os problemas sociais, enfrentados pelos migrantes, na maioria das vezes, assumem facetas complexas que exigem diferentes abordagens, não existindo apenas uma forma ou um método de retorquir às situações, a sua capacitação não é, também ela inerte, sendo frequentemente ajustada e complementada consoante a evolução das situações.

É assim essencial que o migrante, também ele, sinta a segurança de confiar em profissionais que procurem defender a sua cidadania, auxiliando-os a desenvolver a sua participação ativa. Para que tal se edifique, conservando-se como variável a integrar no processo de *empowerment*, julga-se deveras pertinente estimular o *self-advocacy*, ou seja, a aptidão de se representar a si mesmo na defesa dos seus direitos e interesses, acometendo assim na sua capacitação como meio de integração social (Cabral, 2017).

Neste entendimento, ressalte-se, igualmente, a ótica do *empowerment* para que os migrantes adultos reforcem a sua eficácia e eficiência na estruturação do seu percurso de vida.

Corroborando o que tem vindo a ser explanado, o conceito de *empowerment* encontra-se, uma vez mais, intimamente conexo com a capacitação em três níveis de poder: o pessoal ou psicológico, inscrito na evolução de confiança, aumento de autoestima e melhoria de competências; o cultural ou discursivo, segundo o qual as culturas dos migrantes detêm quadros de significados, os quais podem ser opressores, podendo o *empowerment* depauperar estas estruturas, ao desafiar, por exemplo, determinados estereótipos e, ao nível estrutural, isto é, distribuir o poder e as oportunidades dos migrantes pela posição na sua rede social. Subentende-se, novamente, que o objetivo do *empowerment* é, seguramente, apoiar as pessoas migrantes a conseguirem ser um agente causal, capaz de imbuir o meio em que está inserido, de forma a granjear os seus objetivos (Cabral, 2017), sendo deveras significativo credenciar e valorar as distintas capacidades dos indivíduos, grupos e comunidades, mesmo que estes estejam a experienciar situações complexas. Denote-se, tal como se tem destacado, a necessidade de encarar os migrantes como principais atores do e no seu processo de mudança, valorizando e empregando as suas capacidades, a sua autodeterminação e a sua capacidade de decisão, distinguindo contextos dos quais depende somente o seu esforço e atitude, daqueles que implicam e são condicionados por fatores externos, para que não se exija algo que depende da sociedade em que vivem e não deles.

Continuamente, de forma sumária, para que o processo de *empowerment* e/ ou capacitação dos migrantes adultos ocorra, tal como seja efetivada a sua melhor e maior integração e tributo sociocomunitário, há que implementar estratégias de desenvolvimento de competências pessoais, particularmente o aumento da autoestima, autoconceito e reconhecimento de recursos internos que permitam a evolução da personalidade (a dimensão do SER); desenvolver habilidades sociais e comunitárias, tais como gerar ou reativar “pontes”, “laços” e redes sociais de recíproco suporte (a dimensão do ESTAR); (re)adquirir proficiências laborais e aplicá-las em funções reconhecidas pela Sociedade, assalariadas ou não (a dimensão do FAZER); elevar capacidades criativas, de iniciativa e desenvolvimento de competências empresariais e

empreendedoras (a dimensão do CRIAR); ampliar aptidões informativas através da educação formal ou não formal que implique o progresso de aptidões críticas e tomada de decisões elaboradas e fundamentadamente (a dimensão do SABER) e, elevar competências e poder socioeconómico que se traduzam na garantia de uma base remuneratória para um acréscimo de aquisição de bens e serviços e gestão de prioridades de consumo na sociedade (a dimensão do TER) (Rosa, 2009).

A contribuição de uma aprendizagem ao longo da vida e das relações que aí se estabelecem são fatores de primazia a reter, no âmbito da capacitação de migrantes adultos nas sociedades de acolhimento, pela consolidação e incremento dos seus conhecimentos que lhes outorga o devido poder e competências para uma ação e procedimentos de autonomia perante as suas vidas, efetivando o exercício de uma cidadania ativa, tal como se poderá integrar pela leitura do próximo tema.

4. EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E ORIENTAÇÃO AO LONGO DA VIDA: UMA ESTRATÉGIA A VALORIZAR

“(...) aprender não é apenas acrescentar algo de novo àquilo que já sabemos; consiste, sobretudo, em transformar o conhecimento existente de forma a criar perspectivas novas. As novas experiências são simultaneamente assimiladas e transformadas pela experiência anterior.”

Strecht-Ribeiro (1990, p. 23)

Atendendo ao presente tema e contextualizando historicamente conceções e conteúdos inerentes ao mesmo, sabe-se que o conceito de educação permanente ou educação ao longo da vida despontou no princípio dos anos 70 e, segundo Canário (2000), num contexto de rutura e análise do modelo escolar dos anos 60, vinculando-se à educação integral de uma pessoa, desde o seu nascimento até ao seu falecimento. Neste âmbito, a UNESCO (1976) enquadra a educação ao longo da vida nos quatro pilares da educação, invocando a plena realização do Homem, quer em toda a sua riqueza quer ao nível da complexidade das suas expressões e convenções, como sujeito ou cidadão, elemento de um sistema familiar ou mesmo autor e criador de práticas ou aspirações.

O que se subentende é que se não se aprender a Ser, aparenta ser tudo inexecutável e sem foco, uma vez que, pelo aprender a Ser, reforçam-se todas as dimensões humanas, seja na aprendizagem seja na educação.

Quando se perspetiva o conceito de educação de adultos há que integrar o seu carácter polissémico e multifacetado, de definição complexa, podendo identificar-se, no entender de Oliveira (1999), uma discórdia epistemológica aquando do uso do termo, para além de uma multiplicidade concetual, segundo Barros (2013).

O primeiro ponto de referência, decursivo das mutações determinadas pelos antagonismos bélicos mundiais, surge no final do século XIX e primordialmente no século XX, como sendo a época da Educação de Adultos. Assim, iniciou-se, a partir de 1949, com a ONU-UNESCO, a promoção de Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS), marco na educação de adultos pelo debate e análise das suas diretrizes e políticas globais.

É em 1976, com a divulgação da Recomendação de Nairobi pela UNESCO que explicitamente se vincula a visão de educação, ressaltando a educação permanente e comunitária, bem como os seus fundamentos e propósitos. Dessarte, pela primeira vez, aborda-se a Educação ao Longo da Vida num *continuum* que não somente a alfabetização formal dos indivíduos.

Segundo a UNESCO (1976), designa-se a Educação de Adultos como sendo um conjunto de processos educacionais devidamente organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, formal ou não, que prolongue ou substitua a inicial educação em escolas, colégios e universidades. Outrossim, é toda a aprendizagem, por meio da qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade à qual pertencem, desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, aperfeiçoam as suas qualificações técnicas ou profissionais ou orientam-nas para uma nova direção, instigando modificações comportamentais ou de atitude com impacto no seu desenvolvimento pessoal, participação social, evolução socioeconómica e cultural, ajustada e emancipada.

Contudo, ainda sob a perspectiva da UNESCO (1976), a educação de adultos não deve ser considerada como uma entidade em si mesma, mas sim como uma área e parte integrante de um plano ecuménico para a educação e aprendizagem ao longo da vida.

Se se adotar o mencionado na CONFITEA VI decorrente no ano de 2009 em Belém, subentende-se a imprescindível necessidade de efetivar na prática a retórica fomentada, através da implementação de políticas públicas inerentes à educação de jovens e adultos. Aquela consagrou que a aprendizagem ao longo da vida integra “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento” (UNESCO, 2010, p. 3). O que se depreende é o destaque para compreender a educação e a aprendizagem dos jovens e adultos de forma integrada e intersectorial com relevância social dos processos formais e não formais e todo o seu contributo para o desenvolvimento sustentável do planeta (UNESCO, 2010).

Denote-se que se revela crucial abranger e promover o empoderamento, bem como despertar e desenvolver integralmente as capacidades da população migrante, pelo que, enquanto educadores e/ ou formadores deve-se considerar, constantemente, novas vias, fórmulas e vocabulários de interação para fortalecer a relação pedagógica e os efeitos para o desenvolvimento e inclusão na sociedade. Deveras, esta população carece de mais profissionais de educação de adultos que perseverem, tal como refere Lima (2007) “[...] na revalorização ética da vida ao longo da educação, da formação e da aprendizagem por referência a um conceito de aprendizagem socialmente responsável e sustentável” (p. 36).

No seguimento do raciocínio que se tem vindo a desencadear, refira-se que a aprendizagem ao longo da vida foi desde o princípio da humanidade uma constatação óbvia, antecedendo a sua afirmação na retórica das narrativas políticas e de gestão.

Deste modo, tal como o demonstrado em estudos com sociedades primitivas efetuado por sociólogos e antropólogos, para a imediata alteração interprendida por qualquer comunidade, esta sucederia apenas em função da transformação segura da conduta das populações adultas, pois somente estas apresentavam as particularidades necessárias para se adequarem e impelirem alguma mudança com impacto na vida em sociedade (Alcoforado et al., 2011).

Sabendo que o processo de socialização marca a preparação da infância, adolescência e juventude, e que tradicional e transversalmente se remete para diferentes períodos e culturas para a completa integração numa determinada comunidade, seria expectável que, futuramente, o desejável progresso cultural, a capacidade de gerir situações inesperadas e a necessidade de erigir a melhor solvência em cada instante, complementando o desenvolvimento de um bem-estar comum, dependesse somente da capacidade de homens e mulheres para reedificar a realidade, advindo das suas prévias experiências e erudições (*idem*).

Destarte, a complexa forma social de vida, que impõe um elevado nível de futura capacitação dos cidadãos, torna evidente instigar as aprendizagens dos adultos, visando a sua autonomia e orientação dos seus percursos. Percebe-se, por tal, que urge efetivar como um verdadeiro compromisso esta ação civilizacional, dada a emergência atual que coage para um domínio de saberes gradativamente mais intrincados e adaptados, bem como para a indagação social da educação. Habermas (2000) profere-nos assim que “a formação do capital e mobilização de recursos, o desenvolvimento das forças produtivas e o aumento da produtividade do trabalho, o estabelecimento dos poderes políticos centralizados e a formação de identidades nacionais, a expansão de direitos de participação política, de formas urbanas de vida e de formação escolar formal e a secularização de valores e normas” (p. 14) é o mote para a consagração da estruturação de sociedades gradualmente mais desenvolvidas, sendo a escola parte integrante para este alcance e também, enquanto espaço e tempo de educação formal, percebe-se que é deveras inviável reduzir-se esse espaço e tempo a uma idade específica da vida nem tão pouco ter características únicas afetas a todas as idades (Alcoforado et al., 2011).

Continuamente, no sentido de prevenir relativamente ao tipo de escolas a erigir, de entre os inúmeros pensadores e especialistas da educação destaca-se o contributo do pedagogo checo João Amós Comênio que asseverou, argumentando de forma transparente a necessária e imprescindível oportunidade de uma educação universal que seria, contudo, desenvolvida atendendo à especificidade de cada idade e que, distintamente das escolas progressistas, deveria compreender o contacto e experiência direta com as coisas e as múltiplas interações decursivas no resto da vida (*idem*).

Persuadindo os países membros, a UNESCO, em sede de conferência internacional, acreditava, na generalidade, que a Educação de Adultos favorecia decididamente as ações que intentassem uma cultura análoga que procurasse suprimir a clivagem entre massas e elites, aguilhoando a democracia e tolerância, devolvendo confiança aquando do caos, (designadamente aos jovens), restabelecendo a noção de comunidade e o desenvolvimento do sentido de pertença a determinada sociedade mundial, contribuindo para uma cultura de paz e cidadãos mais capazes, humanos e completos para ampliar o evolução social e educativa.

O pensamento preeminente, sob o olhar das políticas, da organização, das metodologias e da avaliação procura assegurar a acuidade das experiências de educação comunitária e, concomitantemente, afiançar que todos os adultos têm o direito a uma educação, formal e não formal, que lhes favoreça uma ascensão na pirâmide social, consequente da subida na pirâmide dos níveis de escolaridade (Alcoforado et al., 2011). De relevar a necessidade de distanciamento destas experiências dos modelos escolares, encorajando-se as Universidades a tributarem para que se erigisse uma nova fórmula de estruturação de conhecimento com implicações práticas inovadoras. Verificaram-se, resultante desta dinâmica, estudos sistemáticos e políticas públicas que confluíram numa moção de Educação Permanente no século vinte, no princípio da década de setenta e que se desejava deveras progressista em detrimento das anteriores, arrogando indeclinavelmente as experiências de vida do indivíduo como sendo educativas. Desta forma torna-se premente avaliar a igualdade e equidade na implicação de práticas integradas e enriquecedoras, potenciadas por um suporte especializado que culmine na capacitação individual de cada um para orientar os seus trajetos e percursos de formação e de vida (Simões, 1979 como citado em Alcoforado et al., 2011).

No final do século XX, a formação transformou-se num dos grandiosos mitos, sabendo que se adotava como fórmula de resolução de problemáticas, numa perspetiva de aprendizagem individual e com um propósito mais afincado, como sendo a ascensão da competitividade, o colmatar das necessidades empresariais e o acréscimo da empregabilidade. Sabendo que é da responsabilidade própria a empregabilidade, seria deveras relevante que os governos arrogassem o dever de caucionar a qualificação social mínima a todos os cidadãos e cidadãs, sendo estes os responsáveis pela continuidade da sua erudita evolução, no que respeita ao desenvolvimento de aptidões e saberes que os beneficiasse. Nessoria (Jarvis, 2001 como citado em Alcoforado et al., 2011), nesta perspetiva de concetualização de aprendizagem mais individualista, segmentada e instrumental, de um papel estatal mínimo e uma invocação gradual ao mercado, assoma-se uma nova perspetiva da Aprendizagem ao Longo da Vida. Modelada por dissemelhantes e inovadores discursos e pela imprevisibilidade dos mercados de trabalho, a Educação e Formação de Adultos tem-se destacado, no decorrer destas últimas décadas, como uma prática influente no domínio experiencial e de edificação, acesso e transferência de conhecimento, designadamente devido ao desafio em contribuir decisivamente, enquanto disciplina universitária, para um forte e desejado impacto positivo nas pessoas, nas comunidades e na sociedade, bem como, no incremento de políticas e investimentos diferenciados.

Contemporaneamente, o desenvolvimento e todos os processos de mudança entendem-se como sendo resultante de um processo de autoeducação, sendo diversos os autores que reivindicam novas perspetivas, metodologias e práticas sobre a formação de adultos. A formação num entendimento educativo global implica práticas educacionais que congreguem contextos e processos sociais globais nos quais se inserem, participam e se relacionam as pessoas, assumindo-se, na ótica de Amiguiño (1992), como um cogitar e erigir a vida de forma global, proporcionando a cada uma a mobilização das suas competências, asseverando a sua unicidade. Neste contínuo, de salientar a acuidade da intervenção comunitária e desenvolvimento local para a educação, orientação e aprendizagem ao longo da vida, pela conexão e implicação na participação social, uma vez que se ambiciona transformar e originar mudanças pessoais e sociais através das aprendizagens informais.

Outrossim, capacitam-se os envolvidos para que consigam avaliar a sua condição presente e determinar aspetos favoráveis à capacidade de resiliência para que possam tomar decisões mais seguras quanto ao seu futuro.

Na perspetiva de Carmo (2007), assumia-se, em anos precedentes, que os conhecimentos adquiridos e reforçados no decorrer da formação inicial de uma pessoa seriam parte do património cognitivo, suficiente para o desempenho dos múltiplos papéis que lhe surgissem no decorrer da sua vida. Contudo, atualmente, devido a fatores sociais como o incremento da esperança média de vida e de uma forte diminuição do ciclo de vida do conhecimento, a formação inicial perdeu ónus relativo, abrangendo uma aprendizagem básica de conhecimentos, técnicas e atitudes, propensas de consolidarem a aprendizagem, formação e orientação ao longo do ciclo de vida (Carmo, 2007).

Efeito da amplitude da formação contínua, da escolaridade obrigatória, da abrangência do ensino secundário e concetualização de que a educação não deve estar apenas delimitada a infantojuvenis, mas também ao pré-escolar e toda a população adulta, independentemente de ser e/ou estar ativa ou não, verifica-se o avolumar e sobrecarga de tensão e exigências no sistema educativo, que dificulta uma resposta mais eficaz e eficiente (*Idem*). Saliente-se, porquanto, o contributo primordial da intercessão comunitária para que os desafios do absentismo, insucesso, abandono escolar e mais recente educação inter e multicultural sejam defrontados. O que se constata é a coexistência de diversas culturas num mesmo espaço e que a corrente da educação inter e multicultural arroga como recurso educativo, mais do que um problema, a gradual multiplicidade étnica, linguística, de género, de estatuto social e de capacidade de aprendizagem (Carmo, 2007).

Seguindo o pensamento de Rocha-Trindade (2001), é de privilegiar, no decorrer da educação, formação e orientação ao longo da vida, a prática efetiva de uma pedagogia intercultural que garanta a interligação e comunicação entre as culturas, grupos étnicos e sociais diferenciados, assim como a interação experiencial e de saberes de cada um.

Na literatura de Canário (2007) denota-se evidência de que a variedade cultural viabiliza uma interlocução entre culturas que fomenta a edificação de uma educação que responda aos inúmeros desafios da sociedade hodierna, sendo a conjugação e parceria escola-comunidade o paradigma de como se podem estruturar programas de desenvolvimento de competências sociais, cognitivas, emocionais, éticas e de práxis que impliquem uma melhoria significativa da escola e da comunidade envolvente, visualizando a diferença e o “Outro” como uma oportunidade de evolução e crescimento socioeducativo. Adita-se, portanto, que se contribui para a compleição da multiculturalidade, apanágio capital numa sociedade democrática.

O que se depreende, no que respeita à educação, formação e orientação ao longo da vida é que os grupos de adultos em situação de vulnerabilidade social, como sendo os migrantes e minorias étnicas, são os que se encontram mais expostos a dificuldades particulares de integração, em virtude das características culturais, jurídicas e socialmente dissímeis, sendo basilar, segundo Carmo (2007), o desenvolvimento de programas de educação intercultural que contemplem o bilinguismo e estratégias claras de prevenção do racismo e da xenofobia.

Desta forma, revela-se crucial o desenvolvimento pessoal, local e comunitário para que sejam colmatadas as disparidades sociais e culturais, tornando-se imprescindível, como refere Silvestre (2003), envolver nos projetos, os indivíduos nessa condição para que se tornem agentes ativos no levantamento de necessidades, resolução de problemas e alcance das suas aspirações pessoais e das suas comunidades.

Neste contexto, sublinha-se a Educação e Formação, aliando-se à vertente comunitária para que seja feita por todos, com todos e para todos, respeitando as culturas, os saberes e as experiências e características exclusivas e distintas de cada pessoa e suas comunidades e/ ou regiões (Silvestre, 2003).

Confirmado pelo mesmo autor, a educação e/ ou formação terá que envolver um renovado conceito de educação/ formação, ultrapassando conspeções ancestrais da mesma e constituindo uma nova ótica de educação permanente e contínua, na medida em que se foca na comunidade e suas diferenças, interesses e criatividade individuais como fatores de desenvolvimento e integração do indivíduo na sociedade.

Deste modo, a educação e formação permanente, que se centra no indivíduo, passa a considerar a educação e formação focada no grupo, sendo uma dinâmica educativa e formativa consequente das relações das pessoas que integram a comunidade e das suas interações que geram um poder de consciência dinâmica e ativa, o que amplia capacidades e competências democráticas de intercessão, a tomada de decisões, maior organização, análise e avaliação, autonomização, emancipação e integração social, o chamado *empowerment*.

Aliada a esta vertente e em complementaridade com a educação e formação permanente ao longo da vida, considere-se a educação não formal como uma das modalidades educativas/ formativas a privilegiar, tal como Silvestre (2003) ressalta, podendo favorecer o reforço do sentimento de pertença e da sensibilidade intercultural.

Continuamente a este pensamento, emergem-se como particulares variáveis na promoção do sentimento de pertença e da sensibilidade intercultural em migrantes e/ ou refugiados, o género e a educação, sendo um desafio importante para as sociedades de acolhimento a conjugação destes fatores com a inclusão e integração dos grupos migrantes. A educação e formação, particularmente, a aprendizagem ao longo da vida, poderá suscitar um papel de empoderamento em migrantes e coadjuvar os mesmos no país de acolhimento a entender, valorar e a respeitar as diferenças encontradas (Chen, 1997; Chen & Starosta, 2000). Neste seguimento, os autores English & Mayo (2019) e Hatoss & Huijser (2010) inferem que a educação e a formação no decorrer da estruturação destes grupos podem desempenhar uma pertinente função, sendo promissora para a conceção de igualdade de oportunidades para todos.

Compreende-se, como se tem vindo a dissertar, que a educação é um fator preponderante na experiência de migração em todos os seus momentos, sendo influentes nos processos de integração nas sociedades de acolhimento, os precedentes educacionais.

Sabendo que a UNESCO tem vindo a propor uma alteração de paradigma no que à educação diz respeito, intentando o aumento das taxas de alfabetização de todas as comunidades, sem descurar as barreiras que usualmente são enfrentadas, nomeadamente por grupos de migrantes, tem-se patenteado a noção de aprendizagem ao longo da vida nesta disseminação da conceção de educação. O que se verifica, determinado por Aníbal (2013), é que a educação de adultos passa a ser refletida e integrada num campo mais vasto, o qual compreende todas as aprendizagens formais, semiformais e informais.

Nos Objetivos do Milénio, bem como na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da ONU, é reconhecida a importância da aprendizagem ao longo da vida ao nível social, ambiental e de desenvolvimento humano, invitando-se os Estados-Membros a fomentar oportunidades para que todos a possam granjear (ONU, 2015), pelo que são vastas as ações europeias que integram uma maior flexibilidade nos percursos de aprendizagem para grupos mais vulneráveis, tais como migrantes e/ ou refugiados (UNESCO, 2019). Todavia, referenciado por English & Mayo (2019), ainda não se constata, tal como determinado pelo Pilar Europeu dos Direitos Sociais, o direito a uma educação, formação e aprendizagem ao longo da vida inclusivas e de qualidade para toda a população da Europa desenvolver competências e participar em pleno na sociedade. Verificam-se, atendendo à análise efetuada pelos países da União Europeia, inúmeras falhas, através dos Quadros de Qualificações, das competências semiformais e informais de migrantes e/ ou refugiados, bem como na procura de inclusão das dissemelhantes culturas e diversos contextos educacionais (Guo, 2010).

O que deve ser integrado é que os migrantes, transitando para um novo país, abarcam valores, uma cultura, um idioma e uma formação educacional própria e que podem enriquecer as novas conjunturas educacionais do país de acolhimento, porém, o que se observa é que a aprendizagem ao longo da vida constitui um meio para que a população migrante e/ ou refugiada retenha os princípios e valores dominantes da sociedade de acolhimento (Guo, 2010), priorizando a sua sobrevivência, mesmo que sejam detentores de elevada escolaridade (English & Mayo, 2019).

Procurando contradizer esta propensão, a UNESCO (2019) avultou a premência em implementar programas de aprendizagem e educação de adultos, considerando uma abordagem holística, contrariamente a se atenderem apenas a competências vocacionais e de assimilação (English & Mayo, 2019).

É deveras significativo a forma como os migrantes potenciam as alterações em espaços sociais distintos, podendo ser fases de aprendizagem consideráveis para a sua adaptação e eventual mudança de significado das suas vidas, já que o processo migratório patenteia um confronto nos legados de referência das suas origens e na compilação biográfica, sendo benéfico deter elevados níveis de mestria intercultural para uma melhor adaptação.

Por outro lado, um dos pilares da educação, aprendizagem e orientação ao longo da vida relaciona-se com o *“aprender a fazer”*, que se encontra arrolado ao trabalho e oportunidades de inserção e inclusão, sendo estes fundamentais para estas populações. Desta forma é eminente não descurar, nas políticas de educação, nomeadamente de adultos, a problemática associada à empregabilidade e competitividade que impactam consideravelmente na vida dos migrantes (Alves, 2020).

Para combater o subemprego e a alienação da população migrante, alguns países, objetivando a facilitação da integração no mercado de trabalho de quem migra, desenvolveram um sistema de créditos de qualificações, contudo, devido à falta de celeridade em todo o processo burocrático de reconhecimento de habilitações, os migrantes acabam por desmotivar-se, comprometendo as suas perspetivas de emprego e inclusão social (Alves, 2020). Neste sentido, têm-se evidenciado os cursos oferecidos pela educação de adultos como resposta adequada para os migrantes na sua inserção profissional, sendo necessário valorizar as suas experiências e aprendizagens precedentes e personalizar a abordagem de cada caso, coadjuvando a procura de emprego e entendendo-os como pessoas ativas e participativas, envolvendo as suas culturas como parte integrante do processo de evolução socioeconómica.

Porém, não existem suficientes formações de adultos para atender à multiplicidade representada pelos migrantes e a maioria dos Estados-Membros da União Europeia não apresenta um sistema de validação estabelecido, sendo um obstáculo à mobilidade, devido à arduidade na validação das aprendizagens concretizadas em diferentes países.

Neste seguimento, como forma de reconhecer e validar, socialmente, contextos de aprendizagem anteriores e exíguos, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) pode revelar-se profícuo, realçando-se a história de vida, as aprendizagens e confraternização em dissemelhantes contextos, pelo que urge desenvolver e adotar uma postura intercultural pelos profissionais que interagem com esta população (English, & Mayo, 2019).

Na perspetiva de Guo (2010), o “*aprender a viver juntos*”, um outro pilar da educação, aprendizagem e orientação ao longo da vida, é a dimensão mais significativa para os migrantes e/ ou refugiados, sendo marcante uma aprendizagem ao longo da vida transnacional, eficiente no ajustamento do direito de mobilidade protegida, de reconhecimento do valor e aptidões individuais, bem como do associativismo.

O que se depreende, considerando o que tem vindo a ser dissertado neste ponto, é a evidência de um novo paradigma de educação que eleve a perceção a um nível mais abrangente e inclusivo da complexidade mundial, compreendendo-se os fenómenos como interdependentes e de forma sistémica, sejam eles físicos, biológicos, sociais, psicológicos, culturais e educacionais que ultrapassam fronteiras disciplinares e conceituais. Este paradigma da educação, alicerçado na conceção da aprendizagem ao longo e em todas as dimensões da vida, conjetura o todo, o pensamento holístico e multidisciplinar (Rosa, 2009).

Fortalecendo o supramencionado, também Delors (1996) asseverou que a aprendizagem deveria ser efetivada num *continuum* educativo e coextensivo à vida, sendo complementares as distintas formas de ensino e de aprendizagem na edificação e realização da pessoa e da sociedade envolvente.

Outrossim, sendo a aprendizagem entendida num todo global, supera, portanto, a realizada e delimitada por estruturas e contextos formais, com programas e objetivos predefinidos, sendo que pode advir num tempo, espaço e momento da vida de uma pessoa, podendo ter um cariz intencional ou espontâneo, sistemático ou aleatório (Pires, 2005).

Neste âmbito, complementa-se, que as diferenciadas formas de aprendizagem devem ser olhadas como parte integrante do conhecimento do ser humano, sendo factual que a aprendizagem se efetua num *continuum* temporal da vida (*lifelong*) e em todos os seus domínios (*lifewide*) e fases (Rosa, 2009).

Similarmente, aquando da preparação do Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013 (QREN), o estudo do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (2005) enfatiza o desafio de simplificar e universalizar o acesso à educação, aprendizagem e orientação ao longo da vida, sendo medial, segundo Alonso (2006), a ideia que tem vindo a ser abordada, de que as pessoas possuem a capacidade de aprender ao longo da sua vida, sempre que lhes sejam ofertadas as devidas condições para o efeito, com e através da experiência, valorizando-a e cogitando sobre ela. Deste modo, o conhecimento resulta de um processo holístico, complexo e dinâmico de aprendizagens diversificadas e saberes pertinentes e significativos para a vida, que se traduzem em competências fundamentais para o desenvolvimento e enriquecimento do capital humano, para uma envolvência cívica e coesão social ativa, na sociedade de todos e para todos (Rosa, 2009). Nesta medida, e já reforçado precedentemente, Delors (1996) atribuiu à educação as responsabilidades: paz, participação democrática, tolerância, a coesão social e o combate contra a exclusão, devendo a educação assentar numa cidadania ativa, coesão social e empregabilidade.

Aludindo Condorcet (1792, como citado em Rosa, 2009), também ele evidencia que em todas as idades deve estar presente a educação e formação, não existindo nenhuma em que seja impraticável ou desnecessário aprender. Atualmente, revela-se de elevado significado e interesse afirmar a educação de adultos como forma de responder adequadamente às alterações de carácter social, económico, político, cultural e tecnológico, dado o compasso acelerado com que se evidenciam.

Tal como Canário (1999) patenteia, a formação e educação de adultos sempre se verificou, atendendo ao processo imbricado com o decurso de vida de cada indivíduo. Outrossim, Pires (2005) concebe a educação, aprendizagem e orientação de adultos como um processo dinâmico que se pronuncia intrinsecamente com o desenvolvimento global dos sujeitos, atribuindo-se-lhes um papel primordial na valorização da sua experiência, autonomia e reflexão sobre a sua aprendizagem.

São inúmeros os autores que personificam a educação e aprendizagem de adultos como um processo de consciencialização, transformador e emancipatório, incrementando a descoberta, o desenvolvimento pessoal e de liberdade interna, através de uma dinâmica de consciência de si. Isto é, através da análise crítica da experiência, confere-se sentido a essa mesma experiência pela reflexão e compreensão de si no centro da aprendizagem e destaque dos seus conhecimentos.

O que se depreende é a indissociabilidade entre educação e desenvolvimento, atentando o seu desígnio na sociedade, sendo melhores circunstâncias de vida e superior humanização.

Destarte, a inter-relação entre educação e desenvolvimento pode compreender-se perspetivando-se a educação como um corolário, um efeito ou benefício do desenvolvimento e um fator decisivo para o mesmo (Caride et al., 2007). Refletindo, percebe-se que a aprendizagem e a educação são partes fulcrais da estratégia para se ultrapassar o subdesenvolvimento, sendo, as condições de vulnerabilidade socioeconómica e de insegurança social, constituintes omnipresentes em todo o processo de desenvolvimento (Caride et al., 2007). Deduz-se, portanto, que este processo de aprendizagem e educação, é um preceito fundamental para o próprio desenvolvimento e evolução humana, quer seja na sua orientação e formação, quer seja de âmbito pessoal, na formação de valores como o comprometimento, responsabilidade, justiça, solidariedade, equidade e igualdade.

Deste modo, as aprendizagens de cada sujeito devem reger-se pela aquisição de ferramentas de compreensão, o “*aprender a conhecer e aprender a aprender*”; pela ação sobre o ambiente envolvente, o “*aprender a fazer*” que potenciará o “*aprender a viver juntos*”, no coabitar e contribuir para que se “*aprenda a ser*”, parte capital de toda a aprendizagem e educação (Ramos, 2007). É através de uma nova visão abrangente de educação que se fomentará a inspiração necessária para o desenvolvimento do potencial criativo e de plenas capacidades para o alcance da realização da pessoa e que, na sua plenitude, *aprende a ser*.

Neste *continuum* é salutar inferir que a educação é uma construção sujeita a diferentes forças dinamizadoras, num percurso que se pretende mais humano e ético, no qual o conhecimento, nos seus diferentes contextos, gera condições para ampliar o desenvolvimento e formação ao nível global e local. Nessora, considerando o enunciado por Gómez et al. (2007), é deveras pertinente reconsiderar a educação e a formação numa dúplice e adicional perspetiva de modificação social, identificando o papel central do indivíduo como referência e ponto-chave de humanização das dimensões políticas, económicas e sociais, subjacentes nas necessidades humanas. Igualmente, não descurar que a comunidade é última destinatária dos processos de formação, promovendo-se aí a interseção do tecido social, no qual se pensa o individual no grupo, sendo este, protagonista do seu próprio desenvolvimento.

Os sistemas e estruturas de aprendizagem, que são cada vez mais de âmbito social, cultural e etnicamente diverso, tornam cada vez mais relevante e desafiador combinar aprendizagem ao longo da vida com relações interpessoais e pedagógicas. Em grande parte do mundo, a aprendizagem ao longo da vida é observada como uma forma de aumentar o capital humano, dando aos trabalhadores as habilidades e o treino necessários para participar de uma economia global e competitiva, sem descurar a necessidade de solidificar relações interpessoais e pedagógicas, o qual se vai procurar abordar no ponto seguinte desta tese.

4.1 A Relação Pedagógica

No que à análise e dissertações sobre questões educativas a literatura dedica, infere-se que qualquer processo educativo emerge de relações interpessoais, designadamente da que é estabelecida entre educador e/ou professor e alunos, pelo que é deveras um equívoco circunscrever a relação pedagógica a uma relação interpessoal, conferindo aos dois conceitos a mesma concetualização e definição prática (Jesus, 1996).

Contudo, o que frequentemente se verifica na literatura é a tendência para se confundirem e se usarem com o mesmo significado, ignorando algumas variáveis nucleares relacionadas com o campo pedagógico e o educativo (Trindade, 2009).

Segundo Estrela (2002), o termo “relação” escassas vezes surge isolado, sendo genericamente acompanhado de um adjetivo que particulariza a essência dos elementos nela implicados, pelo que o adjetivo “pedagógico” é o termo que possibilita a destrição da relação pedagógica de qualquer outra forma de relação. Por conseguinte, define-se a relação pedagógica como sendo uma relação educativa que se constrói e desenvolve na esfera do contexto educativo formal (Trindade, 2009) e, complementarmente, adotando a perspetiva de Postic (2008), configura o conjunto de relações sociais que se sustêm entre o educador e os que educa para o alcance de objetivos educativos, numa determinada entidade institucional. Comum a estas duas visões é o facto de ambas compreenderem a relação pedagógica dentro do contexto onde se insere, logo seria ambíguo e impreciso analisar a relação entre educador e/ ou professor e aluno, olvidando a influência das circunstâncias que os envolvem. Destaque-se, aludindo Postic (2008), que o ato educativo não pode ser unicamente abordado através do método e conteúdos, pelo que, “em vez de conceber a relação educativa sob a forma de uma comunicação entre o aluno e o docente [...] ela é colocada atualmente num sistema de relações mais vastas, englobando as relações sociais na turma, as relações entre a turma, a escola, a sociedade, as relações dos indivíduos com o saber e a cultura” (p. 18).

Nesta lógica de raciocínio, dever-se-á entender a relação pedagógica em função dos compromissos e desígnios educativos, que fundamentam a presença da Escola como entidade de cessão de um determinado domínio cultural, encerrando em si o necessário valor que a sociedade percebe ser relevante transmitir às novas gerações. Assim sendo, é na Escola onde esta forma de relação se irá fortalecer e desenvolver, sem descuidar outras ocorrências condicionadas por outras situações vivenciadas pelos protagonistas noutros locais; por decisões tomadas por outros partícipes, influenciando as dinâmicas com maior ou menor relevância; por ideias e raciocínios que configuram modos de pensar e de agir que se materializam (Trindade, 2009).

Explicitado por Trindade (2009), determinadas noções predominantes do tempo e espaço em que se vive, das próprias políticas educativas adotadas pelo governo ou mesmo das ocorrências externas à escola impactam consideravelmente na vida, quer dos professores, quer dos alunos, o que pode condicionar a construção e desenvolvimento da relação pedagógica. Igualmente, Postic (2008) refere que as relações sociais e pedagógicas entre o educador e/ ou professor e os seus alunos diferem, atendendo às circunstâncias em que se realiza o ato de ensinar. Continuamente, se em épocas precedentes se considerava o professor como consignatário do saber e conhecimento transmitido na escola e o aluno responsável por embebê-lo, no quadro de uma relação de saber e poder unidirecional; hodiernamente, após delatados excessos nesse sentido e a sua ineficácia para a edificação de uma escola universal, inspiradora e inclusiva, incentivando a recriação do saber da própria criatividade no ato de ensinar e de aprender, o aluno pretende-se ativo, dinâmico e envolvido na edificação do seu conhecimento.

São **cinco** as características da relação pedagógica identificadas por Estrela (2002), a saber:

- I. a existência de uma relação adjacente entre o saber e o poder, na qual o saber é alicerçado e validado pela transmissão socioeducativa recebida pelo professor;
- II. a relação pedagógica assenta numa relação assimétrica;

III. existe um propósito do ato pedagógico que lhe outorga um caráter interessado;

IV. na relação pedagógica são concebidas situações para fomentar a aprendizagem do aluno;

V. o ato de ensinar sucede em espaços e tempos impostos.

O que se observa é que a relação pedagógica integra, similarmente, o prosseguimento de objetivos educativos, para além da relação entre professor e aluno, aglutinando-se a visão de Postic (2008) que defende que a relação pedagógica abrange o professor e os alunos e inclui quaisquer intervenientes diretos e indiretos no processo pedagógico, sejam eles aluno-professor, professor-professor, professor-pais/ encarregados de educação, professor-funcionários, aluno-funcionários. Conquanto, num sentido mais restrito, a relação pedagógica pode ser restringida à relação professores-alunos.

No entender de Postic (2008), é através da dinâmica da escola e do trabalho escolar, definido pelos conteúdos e programas de ensino, bem como pelos objetivos por eles delimitados para que se dê o tirocínio pelos alunos, que se estabelece a relação pedagógica. Percebe-se, reforçando o supradito, que as atividades desenvolvidas em sala de aula serão uma condicionante na relação pedagógica, uma vez que se subentendem mediante um plano organizacional que tem por base tarefas e distribuição de papéis aos alunos e professores atentando a normas, instruções e diferentes canais e redes de comunicação que presumem determinados formatos de controlo e/ ou contenção (Estrela, 2002). As dissemelhantes formas de despoletar e estabelecer a relação pedagógica podem derivar, portanto, do sistema de comunicação veiculado, mais ou menos formal, da partilha de comprometerimentos entre o professor e os alunos, dos distintos formatos de exercer a autoridade, disciplina e de controlo exigido consoante as atividades a executar.

Seguindo este raciocínio, no espaço de sala de aula, a relação pedagógica é facilitada ou inibida por inúmeros fatores, sendo esse o campo adequado para observar e compreender a ocorrência e a evolução de toda a relação pedagógica (Trindade, 2009) e o professor, enquanto elemento integrante dessa e nessa relação deve comprometer-se com a cidadania, acreditando na educação, na experiência do saber fazer e ser e no exercício da prática pedagógica que incrementa a essência da relação pedagógica.

O que se procura é que o encontro entre professor ou educador e aluno seja sob um olhar positivo, em que, pelo facto de se poder trabalhar com base nas forças, permitirá construir futuros positivos, onde as duas partes se reconhecem mutuamente como uma possibilidade de colocar em marcha as potencialidades que constroem e não destroem um vínculo significativo, que descerra um caminho satisfatório e aprendizagens significativas para ambos (Chávez & Forns, 2018).

Se se considerar a realidade que tem vindo a ser preleccionada, o professor tem um decisivo papel na integração e inclusão de alunos migrantes, uma vez que age no âmbito do desbloqueio da barreira linguística, promovendo o desenvolvimento de competências linguísticas, culturais e de conduta para a melhor e maior adequação dos mesmos, sendo pertinente acolher características que favoreçam a relação pedagógica. Neste sentido, é deveras relevante que o professor seja dotado de uma visão multidimensional que lhe permita conceder atenção a todos os alunos no contexto inter e multicultural, sendo um agente facilitador dos processos de aprendizagem e mediador das experiências escolares, o que promove a adequada e benéfica relação pedagógica.

Saliente-se que, no atual contexto escolar e em todo o processo de ensino aprendizagem, as expectativas que o professor possa ter relativamente aos seus alunos, têm elas que ser flexíveis, procurando ajustar e adequar as suas ideologias à realidade de cada um, mantendo uma postura tolerante, abrangente e construtiva perante a diversidade e identidade cultural e social, bem como dos valores que cada um encerra em si e transporta para o grupo, logo para a relação pedagógica, sendo crucial que os professores atendam ao seu papel de mediador das dissemelhantes culturas e suas diferenças, já que se verifica em amplo espectro o aumento do fluxo migratório que se

reflete nas escolas e centros de educação de adultos, configurando, cada vez mais, turmas heterogêneas (Oliveira et al., 2021).

Neste contínuo, é de validar a imprescindível formação contínua para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores para que disponibilizem dos seus recursos internos que lhes permita uma melhoria das suas capacidades de *entrar em relação com* e ao nível das práticas, desempenho e aprimoramento educativo, designadamente na relação pedagógica multicultural (*Idem*).

Segundo Neto (2008) e Mijares (2009), a interação e relação professor-aluno, assente na teoria construtivista da aprendizagem, a título de exemplo, compreende três aspetos. O **primeiro** reporta-se ao conhecimento obtido resultante de uma interação entre professor e aluno, sendo o papel do professor de intermediário entre os conteúdos das unidades de aprendizagem e a atividade construtiva que o aluno desenvolve para os integrar e apreender.

O **segundo** aspeto a ressaltar é compreender-se, identicamente, que o professor desempenha um papel de guia nas atividades construtivas dos alunos, incidindo sobre as mesmas, orientando-as e promovendo-as, auxiliando a assimilação de conteúdos. Por último, o **terceiro**, entender que a estrutura comunicativa e o discurso educacional são componentes básicas para compreender os processos de interação e relação pedagógica, sendo a sala de aula o espaço onde é gerada a comunicação que tem determinadas normas afetas a essa relação, sendo pelo respeito que é viabilizada a comunicação entre ambos, no alcance dos objetivos a que se propõem, no decorrer das atividades (Neto, 2008; Mijares, 2009).

Avaliando o descrito precedentemente atesta-se que a interação professor-aluno favorece a relação pedagógica e tanto será mais positiva quanto mais o professor desenvolver competências e habilidades comunicacionais e interrelacionais e capacidade empática, edificando um perfil próprio e adequado para a estabelecer de forma segura, designadamente com alunos migrantes, permitindo-lhes a partilha das suas dinâmicas e funcionamento culturais, estabelecendo possíveis paralelismos e diferenças ao nível dos hábitos e vivências de cada um.

Dessa maneira, o professor obtém um maior e melhor conhecimento relativamente ao saber de cada aluno que não somente escolar, mas também o cultural e experiencial associado às suas origens e fazer dele uma forma de consolidar a relação pedagógica e a ponte para novas aprendizagens e conexão de redes e relações interpessoais, promotoras de um ambiente e clima educativo adequado à convivência e inclusão escolar.

Como o evidenciado por Martins e Duarte (2019), e outrora exposto, é na sala de aula que se constrói o sucesso da relação pedagógica, sendo basilar as atividades e situações que aí se geram e desenvolvem para a integração e inclusão da população migrante, pelo que o professor deve buscar estratégias que lhe possibilitem um melhor relacionamento com os alunos e entre eles.

Sabe-se que depende da relação entre o professor e o aluno, da dinâmica entre estes dois polos, o sucesso da educação e do processo de ensino aprendizagem. Ora, ensinar, implica fundar a relação e a comunicação entre o professor e o aluno e, conseqüentemente, o insucesso escolar e a desadaptação estão dependentes da relação afetiva entre ambos, sendo o professor evocado a arrogar novos papéis, para além de perito numa particular área do saber (Estrela, 2002).

Em conformidade com que se tem vindo a explanar, a relação pedagógica pode ser entendida através do contacto interpessoal que flui entre os elementos partícipes de uma condição pedagógica e o efeito do mesmo, atendendo à complexidade do contexto no qual as relações ocorrem. De facto, a relação pedagógica é assim uma relação social que desponta no sistema educativo, desvinculando a aptidão para aprender da competência para fazer.

O que se infere é que a relação pedagógica é relevante, uma vez que a resolução de problemas escolares se interrelaciona com o incremento da relação professor aluno e alterações no processo educativo e institucional, sendo de salientar as representações que cada um tem na relação pedagógica, considerando que o professor expecta competência cognitiva e o aluno recompensa afetiva (*Idem*).

Sob um olhar socioemocional, entende-se que na relação pedagógica, a qual se fortalece, similarmente, na relação afetiva ocorrida em contexto educacional, é benéfico e fundamental para o conhecimento uma ação socioemocional, pela partilha e interação implícita. Paulo Freire (1996) sustenta mesmo que toda e qualquer relação pedagógica passa por uma educação que transponha os conteúdos, métodos e técnicas, realçando, sobretudo, a relação professor aluno, sabendo que *“não há docência sem discência [...] e Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”* (p. 12). Deste modo, ressalva-se a pertinência da interligação cognitiva e afetiva, uma vez que a aprendizagem não é mera racionalidade e a relação pedagógica deve veicular as circunstâncias socioemocionais que integram a personalidade do aluno. Neste sentido, o argumento de Paulo Freire (1996) estima que a esperança de que professor e aluno aprendam juntos, ensinam, inquietam-se e produzem juntos, resistindo, igualmente, aos obstáculos à alegria de ambos, logo, quando a afetividade preside nesta relação, erguer-se uma relação pedagógica inspiradora para a consolidação do conhecimento, salvaguardando o exercício e manutenção do respeito e autoridade em qualquer dimensão.

Sendo o ser humano um ser social, seja qual for a sua origem ou cultura, é motivado para estabelecer relações interpessoais que se revelem seguras e harmoniosas e, considerando a temática subjacente, denota-se que os migrantes passam por um processo de adaptação com base na “mochila” pessoal e sociocultural que abarcam, influenciando desta forma toda e qualquer relação que efetivem, nomeadamente a pedagógica (Vieira & Trindade, 2008). Deduz-se, por conseguinte, que se as suas experiências antecessoras tiverem sido positivas também o envolvimento e relação social e pedagógica será de maior valor e significado, adotando os devidos comportamentos pró sociais e experimentando níveis de menor desconfiança, evitamento e rejeição (Baumeister et al., 2007), o que promove o sentimento de pertença e as aquisições cognitivas.

Portanto, em jeito de síntese, é com as interações e relações de qualidade entre os professores e os seus alunos (e vice-versa), migrantes ou não, que é particularmente relevante um investimento contínuo na estruturação de uma relação pedagógica centrada na confiança e respeito, onde a empatia, a flexibilidade mental e as habilidades socioemocionais e interrelacionais façam parte do perfil e competências do professor, educador ou formador.

II METODOLOGIA

Sabe-se que a concepção da investigação científica é um processo que viabiliza a determinação de dilemas relacionados com o conhecimento dos fenómenos do mundo envolvente ou de uma certa área científica (Fortin, 1999).

Deste modo, seguidamente, evidencia-se e descreve-se a parte empírica do presente estudo, percebendo a elevada importância que uma investigação arroga em qualquer campo ou área de ação para que seja auspiciosa para a expansão da base teórico-prática e desenvolvimento contínuo nas esferas de aplicação que lhe são inerentes, conferindo-lhe sentido, clareza e rumo (Fortin, 1999).

Flick (2009) esclarece que, presentemente, mesmo observando-se contínuas controvérsias relativamente às dissemelhantes teorias de referência (o funcionalismo, estruturalismo, fenomenologia social, sociologia compreensiva ou interpretativa e etnometodologia) e também às estratégias de investigação (dedutiva, indutiva, abductiva, reprodutiva) e distintos tipos de abordagem (quantitativa, qualitativa ou mista), todas estas diretrizes consideram-se complementares e com óticas diferenciadas no domínio de pesquisa social e não antagonistas ou intransigentes.

O que se depreende é que o investigador pode optar por uma metodologia que evolua de acordo com as suas perplexidades, modelos teóricos e paradigmáticos, bem como objetivos de investigação.

Nesta linha de pensamento, intentou-se, nesta pesquisa, aprofundar o conhecimento através da recolha de informações, perspetivas, relatos de migrantes e educadores e/ou professores, sobre as suas perceções respeitantes ao processo relacional e pedagógico em contexto formativo de integração e inclusão e também, eventualmente, perceber diferenças nas experiências e realidades de cada um destes grupos, neste processo. O objeto será a relação pedagógica e que fatores se podem identificar como barreiras ou facilitadores da mesma e possam ser benéficas linhas orientadoras para a sua melhoria e resiliente desenvolvimento comunitário.

No presente estudo investigativo, o problema a analisar e os objetivos e questões que o norteiam atentam à questão de partida, integrante do grande tema proposto, *“Como melhorar a relação pedagógica no contexto da formação de migrantes, sob a percepção de formadores e formandos?”*, antevendo-se o enfoque no paradigma interpretativo, considerando-se que seja o mais oportuno para estudar as dinâmicas e processos interrelacionais, humanos, sociais e institucionais em contexto escolar. Neste contínuo, permite-se, assim, indagar e responder aos objetivos geral e específicos, respetivamente: *“Conhecer e compreender as perspetivas de formadores e formandos, relativamente à relação pedagógica no contexto da formação de migrantes”*;

- O1. Explorar as percepções existentes quanto ao papel do educador/ formador,
- O2. Determinar e analisar os fatores que influenciam a relação pedagógica,
- O3. Comparar as percepções entre formadores e formandos.

Considerando que os paradigmas traduzem uma forma de examinar o mundo, coadjuvando na análise dos fenómenos, isto é, integrando pressupostos e valores que orientam a investigação no decorrer do seu percurso (Coutinho, 2016), nesta segunda parte serão dilucidadas as diferentes opções tomadas, passíveis de responder à problemática e/ ou questões colocadas, aquando da abordagem do tipo de estudo, da descrição dos participantes, identificação e justificação das técnicas e instrumentos de recolha de dados e técnicas de análise dos mesmos e, ainda, as questões éticas envolvidas.

2.1 TIPO DE ESTUDO

Referentemente ao tipo de estudo que ancorou esta investigação, considerou-se uma pesquisa qualitativa que assenta no paradigma interpretativo.

O paradigma interpretativo baseia-se na exegese do significado de uma narrativa ou texto e na fenomenologia, partindo do princípio que a teoria é concebida através dos dados obtidos. O que se depreende, segundo este paradigma, é que a realidade é subjetiva e socialmente edificada, entendendo-se o fenómeno através dos conteúdos recolhidos ou significados conferidos pela população (Lagarto, 2021).

Destarte, a conceção fenomenológica deste paradigma, que adota uma visão subjetiva, relaciona-se diretamente com os factos que sucedem num determinado período e sociedade, uma vez que os factos podem ser assimilados de múltiplas configurações por quem os investiga.

O paradigma interpretativo concentra-se, portanto, na aceção da ação humana e social, sendo da responsabilidade da investigadora, no presente estudo, compreender e interpretar as perspetivas e os significados atribuídos pelos agentes escolares envolvidos no mesmo.

Mesmo não sendo possível generalizar-se, através de uma análise qualitativa procurar-se-á enriquecer e valorizar o conhecimento existente sobre as relações pedagógicas, mesmo em contexto específico como o da migração, possibilitando o acesso a realidades sociais e relacionais que dependem da compreensão e forma como são vivenciadas e geradas pelos migrantes e formadores/ educadores, neste caso (Amado, 2017).

Continuamente, decifrando ações de quem é igualmente intérprete, ou seja, segundo Coutinho (2016), estabelecer um processo de dupla hermenêutica (interpretações de interpretações), subentende-se que “a interpretação da parte depende do todo, mas o todo depende das partes” e a produção do saber concebe-se como um processo interativo e circular (p.19).

Logo, a realidade educativa e as ações e significados provenientes dos migrantes, formadores/ educadores/ professores não é apreendida como uma realidade e como ações invariáveis, evidentes ou adquiridas, isto é, objetivou-se interpretar e compreender, de dissímeis óticas e leitura, as narrativas dos participantes para obter uma interpretação o mais fidedigna possível do que fora transmitido.

De acordo com o que se tem vindo a expor, é responsabilidade da investigadora compreender e interpretar o significado da conduta humana que possa melhorar a relação pedagógica entre e com migrantes e formadores/ educadores/ professores, sendo de crucial importância o seu papel enquanto elemento desta pesquisa, pois, devido à circularidade do processo, deve assumir um estado de constante reflexão ao longo da investigação, considerando todas as suas etapas específicas e interação (Flick, 2009).

Ajustando os argumentos de Flick (2009), pode asseverar-se, de forma resumida, que o princípio da abordagem qualitativa apresenta de base a compreensão, o significado e a ação, isto é, o processo compreensivo da realidade social através da congruência do percurso a seguir, sob um ponto de partida que orienta e está aberto a novas ideias, questões e informações de forma não linear, mas sim de procura e descoberta e lógica provisória e flexível.

Neste sentido, a temática em estudo beneficia com este tipo de abordagem, uma vez que se procurou, assim, perceber e explorar as perceções existentes quanto ao papel do educador/ formador/ professor e analisar os fatores que influenciam a relação pedagógica dos sujeitos, atendendo ao seu mundo interno e à forma como interpretam e que significado atribuem às dissemelhantes opções reflexivas, compreendendo-se através do seu ponto de vista o mundo complexo da sua experiência de vida.

Reforçando, e segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa, ao invés da quantitativa, objetiva compreender o fenómeno em profundidade, sob a perspectiva subjetiva dos envolvidos e não, quantificar e controlar estatisticamente variáveis como forma de obter um válido conhecimento. A realidade em estudo, como argumenta Flick (2009), é socialmente erigida, sendo os agentes sociais quem concebem os conhecimentos e práticas.

Assim, a pesquisa qualitativa revela-se pertinente neste estudo, uma vez que se intentou perceber a realidade social inerente à interação e relação vivida no contexto educativo/formativo, apreendendo os significados atribuídos à mesma, considerando as causas e fundamentos que dão sentido aos seus valores, às volições e intenções nas suas interações e relações sociais e pedagógicas.

No presente estudo, analisaram-se os dados e informações de acordo com uma lógica indutiva (*grounded theory*), em conformidade com a abordagem qualitativa.

Marconi e Lakatos (2010) sustentam que indução compreende “um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas” (p. 86). Por conseguinte, obedecendo-se a uma lógica de investigação indutiva, como descrito por Freixo (2010), parte-se do particular para o geral, sem ideias preconcebidas, mas com um ponto de origem, procurando-se encontrar particularidades e elaborando-se momentaneamente uma problemática a pesquisar articulada com objetivos e estabelecendo generalizações universais mediante uma metodologia oportuna.

Admite-se, portanto, que o paradigma eleito para esta pesquisa e que se tem vindo a descrever, melhor compreenderá os fenómenos que se relacionam com a temática apresentada e seus objetivos, que se coadunam com todo o contexto e realidade escolar, pois são captados na sua complexidade e dinâmica, tendo em conta a ideia de que na educação e todo o contexto formativo envolvente, existem realidades sociais e relacionais, interdependentes e complementares, numa história de plural dimensão e de pertinente análise e investigação para uma melhoria da relação educacional no contexto da migração.

Ressalve-se que, atendendo à pesquisa qualitativa, é crucial a compreensão que se fez do significado, das interpretações e experiências, quer dos professores/ educadores/ formadores, quer dos migrantes, alusivo aos fatores relacionais e pedagógicos que impactam na relação pedagógica, possibilitando entender a sua interpretação e contribuição para o desenvolvimento de linhas orientadoras que possam melhorar a relação pedagógica neste contexto.

2.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

São variadas as conjunturas paradigmáticas nas quais se aplicam as técnicas e instrumentos de recolhas de dados, de acordo com a orientação do estudo. O que se sabe é que no presente tipo de estudo, as mesmas focaram-se na representatividade dos significados, integrada e acomodada a partir dos agentes sociais envolvidos e na interação flexível entre eles ou com o próprio investigador (Fraser & Gondim, 2004 como citado em Lagarto, 2021).

Nesta linha de raciocínio, privilegiou-se uma técnica que permitisse a sistematização de narrativas e reflexões em contexto pedagógico e relacional entre educadores e migrantes.

Seguidamente, será argumentada a técnica e instrumento de recolha de dados deste estudo, sendo ela o *focus group* que integrou questões e dinâmicas inerentes para o alcance dos objetivos delineados.

2.2.1 Focus Group

De abordagem metodológica de natureza qualitativa e interpretativa do discurso, a técnica *focus group* consiste na recolha de dados através de uma discussão e interação grupal, sobre um determinado tema designado pelo investigador e que obedece a um conjunto de procedimentos técnicos (Sá et al., 2021).

O que se pode aferir é que o *focus group* permite, de forma vigorosa, alcançar informações relativamente a diferenciadas posturas, ideias e modos de ação dos elementos participantes no grupo e onde o debate e a dinâmica estimulada e desenvolvida configuram as primordiais fontes de saber (Flick, 2009).

Noutra vertente, Galego e Gomes (2005) asseveram que o *focus group* permite a estruturação de pressupostos alicerçados nas várias perceções do grupo, sobre a temática abordada e, também, nortear e provir referencial à pesquisa, à atuação em novas áreas, produzindo informações complementares.

De facto, o parecer de um dos participantes, revelou-se, não poucas vezes complementado ou refutado por outros elementos do grupo e que, em algumas ocasiões consagrou-se numa opinião coletiva ou então digressiva, que implicou o raciocínio e debate por sujeitos distintos (Sá et al., 2021).

Esta técnica pode ser aplicada em qualquer fase da investigação e pode ser concertada com outras técnicas, não descurando a temática e objetivos do estudo.

Assim, para que fossem exequíveis os grupos focais, considerou-se a Formação em Português Língua de Acolhimento (PLA) realizada numa Associação para a Promoção e Desenvolvimento Social de Águeda e, a partir desta, endereçar o convite aos diferentes participantes, formando-se um grupo de formadores/ educadores/ professores e outro de migrantes que frequentavam essa formação, privilegiando-se o local de dinamização dos *focus group*, onde a mesma decorria.

Sob a ótica de Galego e Gomes (2005), esta técnica de recolha de dados é encarada como profícua, regendo-se por determinados períodos estruturados, os quais se teve o cuidado de obedecer. Refira-se, o planeamento, a preparação, moderação, análise dos dados e a divulgação dos resultados, ainda que esta última fase, junto dos participantes, foi apenas de uma forma bastante preliminar e mais de gratidão pela colaboração dos participantes na pesquisa.

No respeitante ao planeamento, este obtemperou aos aspetos fulcrais que anteverteram a preparação e a operacionalização da moderação, tendo-se delimitado um guião de orientação dos *focus group* (Apêndice II) com questões guia, que permitiu ir ao encontro das informações que se pretendiam captar e aprofundar.

Na preparação, a fase seguinte no desenvolvimento de *focus group*, esclareceram-se todos os elementos participantes para o cariz voluntário de colaboração no estudo e foi firmada a declaração de consentimento informado, esclarecido e livre (Apêndice I), bem como um registo de presença no qual constou alguns dados sociodemográficos que serviram para caracterizar a população e participantes deste estudo, designadamente data de nascimento, sexo e nacionalidade.

Igualmente, nesta etapa, comunicaram-se informações relativas aos objetivos da pesquisa, regras e recomendações a considerar nas sessões, duração estimada (aproximadamente cento e cinquenta minutos) e aclararam-se algumas dúvidas para finalizar com a entrega da devida declaração de consentimento informado e proceder à moderação.

Seguidamente, atentando à análise de dados, depois de se legitimar e ratificar as informações gravadas via áudio/ vídeo (Galego & Gomes, 2005) e respetiva transcrição de todos os elementos significativos para o estudo, passou-se para o tratamento dos dados, numa lógica de análise de conteúdo (Sá et al., 2021).

Destaque-se, também que, atendendo aos objetivos integrantes deste estudo e, possibilitando um maior e melhor entendimento de todos os participantes e observação da realidade interacional, potenciou-se a recolha de dados através da observação e participação nos grupos de educadores e de migrantes, surgindo a análise do interior e não do exterior, sendo a investigadora observadora (Oliveira et al., 1992 como citado em Lagarto, 2021).

Todavia há a destacar que a investigadora, não sendo elemento primário dos grupos, mas sim integrante *à posteriori* de cada um, no âmbito do seu estudo, assumiu uma participação moderada e ativa, com dinamização bilingue (português/ inglês).

Desta forma, a participação ativa facultou um estatuto dinâmico de participação nas atividades, mantendo a distância necessária para uma reflexão e capacidade de análise ajustada à intersubjetividade inerente e posterior categorização das informações reunidas (Correia, 2009).

2.3 POPULAÇÃO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

No âmbito do método não probabilístico e a respeito da população e participantes deste estudo, a mesma é por conveniência, tendo sido constituída através do contacto pessoal, profissional e direto com elementos de uma Associação para a Promoção e Desenvolvimento Social que tinha proximidade à população do estudo em causa, designadamente formadores/ educadores/ professores e migrantes com baixas qualificações.

Como critérios de inclusão dos participantes, concertados com os objetivos desta pesquisa, evidenciam-se, no caso do grupo dos educadores, possuírem experiência de trabalho pedagógico e relacional com migrantes e, no caso do grupo de migrantes possuírem estatuto de migrante ou de refugiado com idade superior a 16 anos e, em ambos os casos, disponibilizarem-se para integrarem um *focus group* de reflexão sobre a importância do processo de desenvolvimento e melhoria da relação pedagógica no contexto formativo com migrantes e eventuais linhas orientadoras para a edificação dessa relação de forma mais eficaz.

Deste modo, na tabela 1, apresenta-se, de forma breve, uma caracterização da população e participantes deste estudo, resultante da recolha dos dados sociodemográficos.

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica da população e participantes do estudo

| | EDUCADORES | MIGRANTES |
|---------------------------------|------------------------|---------------------------|
| População/ Participantes | 15 | 13 |
| Sexo | Masculino | 8 |
| | Feminino | 5 |
| Grupo Etário | 38 - 60 | 25 - 50 |
| Nacionalidade | Portuguesa (15) | Venezuelana (4) |
| | | Cazaquistanesa (4) |
| | | Ucraniana (3) |
| | | Indiana (2) |

Ao observar-se a tabela 1, atesta-se que os participantes constituíram grupos, um grupo de quinze educadores/ formadores/ professores e outro grupo de treze migrantes.

Dos quinze educadores (doravante assim designados), apenas três eram do sexo masculino, sendo os restantes doze do sexo feminino. As suas idades variavam dos trinta e oito anos aos sessenta anos e todos possuíam experiência com migrantes de mais de três anos em contexto pedagógico e formativo.

No que concerne ao grupo de migrantes, todos os treze tinham idade superior a dezasseis anos (critério inicial de inclusão), variando dos vinte e cinco anos aos cinquenta anos, em que oito eram do sexo masculino e cinco do sexo feminino.

Todos os migrantes estavam a frequentar uma formação de Português Língua de Acolhimento (PLA) de nível A2, sendo as suas nacionalidades: venezuelanas (quatro), cazaquistanesas (quatro), ucranianas (três) e indianas (dois). Todos eles referiram estar à procura de inserção e/ ou integração laboral.

Sabendo que uma amostra por conveniência comporta a conceção de um grupo de sujeitos disponíveis para integrar uma pesquisa, apesar da vulnerabilidade científica que revela e de não serem amostras representativas da população (Vicente et al., 1996), cogita-se que este tipo de amostragem pode ser empregue com sucesso em casos similares aos do presente estudo, no qual se pretende reunir perspetivas gerais e perceções inerentes de cada grupo, identificando e interpretando aspetos críticos, relativamente ao processo de desenvolvimento de uma relação pedagógica no contexto educativo na migração.

2.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Este estudo, de carácter qualitativo, interpretativo e exploratório, despoleta a necessidade de se olhar diferenciadamente para a análise dos dados obtidos, pelo que a análise de conteúdo figurou-se como a mais ajustada ao contexto teórico, epistemológico e metodológico desta pesquisa, sendo enquadrada de seguida.

2.4.1 Análise de Conteúdo

O autor Amado (2017) insere a análise de conteúdo no conjunto de metodologias de análise de dados na investigação social, entendendo-se, segundo Bardin (2016) que este meio integra um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ receção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (p. 25).

Neste encadeamento de ideias, a análise de conteúdo dos *focus group*, atendendo a uma prática e/ ou categorização manual, viabilizou um trabalho circunspecto e sistemático dos conteúdos informativos e das declarações herméticas, dissecando o discurso na tentativa de compreender o que foi dito e o seu sentido, não obstante a inspiração da investigadora.

Outro aspeto referido por Bardin (2016) versa que, para se analisarem as reproduções textuais é indispensável a sua codificação, de acordo com determinadas regras, comparativamente aos dados gerais, logrando de uma representação do conteúdo através da seleção das unidades de análise, das regras de contagem e de categorias, reagrupando-se temas particulares com parâmetros antecipadamente instituídos, desde a insularidade dos diversos temas até à sua organização.

Deste modo, mantendo a ótica de Bardin (2016), a análise de conteúdo neste estudo pretendeu seguir as etapas de pré-análise, exploração do material (codificando e categorizando os dados) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise efetuou-se uma triagem de documentação para se analisar e que permitiu, de alguma maneira, reconhecer algumas noções e/ ou “ideias chave”, procedendo-se, após, à transcrição dos depoimentos e/ ou testemunhos que compuseram o corpus de análise. Este integra o todo das informações consideradas para serem submetidas às condutas analíticas (Bardin, 2016).

A codificação implicou uma ação em que se transformaram os dados brutos dos textos e/ ou narrativas transcritas integralmente, em unidades que auxiliaram a enumeração dos apanágios importantes do conteúdo, pelo que se examinou o sentido do que foi verbalizado, identificando-se categorias empíricas. Estas foram formuladas por intermédio de um processo indutivo, após a recolha da informação dos intervenientes, envolvendo a correlação da teoria com os dados e vice-versa (*idem*).

Continuamente, definiram-se as unidades de análise, de registo e de contexto, isto é, respetivamente, a parte menor do texto (palavra, frase, etc.) que se pretendia analisar e a parte que permitiu a compreensão exata da unidade de registo (parágrafo ou frase da unidade de registo).

Enfatizando a teoria de Bardin (2016) na prática da análise de conteúdo, realizou-se uma análise categorial temática, tendo-se edificado os indicadores pelos assuntos que espontaneamente surgiam das alocações estudadas e que, sendo iteradas ou de sentido recorrente, tinham significado para os objetivos do estudo em causa.

Inerente ao tratamento e interpretação dos dados auferidos, diligenciou-se para que os resultados em bruto fossem devidamente validados e obtivessem significado (Bardin, 2016). Por tal, a partir das evidências reunidas do *corpus* e da relação com o mapa concetual teórico, concretizou-se a análise dos resultados.

2.5 QUESTÕES ÉTICAS

Em qualquer investigação que se tencione concretizar é imprescindível não descurar os aspetos éticos, sabendo que a ética e a moral revelam-se fundamentais quando o Ser Humano é parte envolvida em todo o processo de pesquisa, consistindo a ética em investigação “nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 75).

Neste estudo preservou-se, indubitavelmente, o direito à autodeterminação, privacidade, confidencialidade e anonimato de todas as partes envolvidas.

No que respeita à autodeterminação, cada participante tomou livremente a decisão de colaborar e integrar ou não a investigação, sem recurso a nenhuma forma ou método coercivo e/ou manipulativo para tal e a qualquer momento poderiam desistir da mesma. Para resguardar o direito à privacidade, salvaguardaram-se todos e quaisquer elementos da vida pessoal de cada um, assegurando-se que os participantes geriam, com a liberdade e direito que lhes assistia, as informações que entendiam ser partilhadas, quer ao nível da sua opinião e valores, quer ao nível pessoal, profissional e relacional. Ainda, foi-lhes dado a conhecer como se processava a obtenção dos dados e referências, designadamente através de gravação vídeo/ áudio dos *focus group* e não envolver questões privadas e pessoais, demarcando-se sempre o sigilo e confidencialidade. Foi também salvaguardado que quaisquer dados e/ou informações gravadas (vídeo/ áudio), apenas seriam para uso restrito da investigadora no presente estudo e destruídos com o seu *términus*.

Segundo Bodgan e Biklen (1994), o direito ao anonimato e à confidencialidade ressalvam a identidade dos indivíduos, isto é, os resultados devem ser apresentados de maneira a que nenhum dos participantes seja passível de ser identificado e reconhecido, pelo que todas as informações recolhidas neste sentido foram para uso restrito e particular da investigadora, no auxílio de interpretação e eventual paralelismo de ideias, tendo-se garantido os preceitos éticos e deontológicos sobre as mesmas.

Os suprarreferidos autores (1994) reforçam também que o anonimato não integra apenas os conteúdos escritos, mas também as narrativas verbais da informação obtida, pelo que a dimensão ética neste estudo asseverou também o direito de consentirem, ou não, a sua participação sob a forma de firmamento do Consentimento informado, esclarecido e livre, uma significativa fase da questão ética, na qual se informaram antecipadamente os participantes sobre a temática, os seus devidos objetivos, apanágios, metodologia, condições de concretização do estudo e do seu direito ao acesso de retificação de alguma informação e/ ou dados partilhados.

Outrossim, saliente-se a primazia dada ao local de realização dos *focus group*, proporcionando um ambiente acolhedor, seguro, de confiança e de suporte psicossocial, gerindo-se e adequando-se rotinas entre todos os envolvidos e respeitando sempre a privacidade, direitos e interesses dos mesmos.

Em suma, adotando a perspetiva de Lagarto (2021), “a investigação nas ciências sociais envolve aspetos relacionados com a intimidade e subjetividade dos indivíduos”, sendo fundamental o elevado cuidado no processo de pesquisa, “desde a seleção e colaboração dos participantes à forma de análise dos dados obtidos”, pelo que o presente estudo respeitou em pleno estas premissas (p. 93).

Seguidamente, na terceira parte deste estudo será exposta a devida apresentação e discussão de resultados sobrevindos do emprego dos instrumentos e técnicas de recolha de dados.

III APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta terceira parte, efetua-se a apresentação e discussão dos resultados, sabendo que, tal como Guerra (2006) refere, são quatro as etapas envolvidas na análise de conteúdo, designadamente a seleção da informação, a descrição, a interpretação/ verificação e a escrita/ divulgação. A mesma autora (2006) considera, igualmente, que antecedendo a análise interpretativa, diferenciam-se três tipos de análises descritivas, nomeadamente, a análise tipológica (sistema de ordenação e categorização do material, de reconhecimento de dimensões semelhantes e distintas e de variáveis regulares e específicas, apesar de não ser consensual); a análise categorial (indagação de variáveis elucidativas de um fenómeno) e a análise de conteúdo tradicional (identificação de categorias e subcategorias, examinando e estruturando as frações discursivas), sob a qual incidiu esta análise.

O investigador, conforme infere Guerra (2006), atentando uma perspetiva compreensiva, sustentando-se na narração dos fenómenos, capta e integra o próprio sentido social, relacionando variáveis e fenómenos estruturais que alicerçam e edificam um modelo interpretativo de resultados.

3.1 ANÁLISE DOS *FOCUS GROUP*

Ao implementar-se a presente técnica de recolha de dados, *focus group*, apreendeu-se e compreendeu-se, sob o olhar e sentir de migrantes e educadores, as perceções sociais e representações dadas ao papel de educador e os fatores que influenciam a relação pedagógica, beneficiando quer a diversidade de perceções e pontos de vista, quer a dinâmica de grupo e interligação de perspetivas e argumentos apresentados por ambos os grupos.

Neste seguimento, os eixos estruturantes para a análise de conteúdo dos *focus group* implicaram um encadeamento de ações e momentos, designadamente (e tal como se elucidou previamente neste trabalho) segmentar, após leitura das transcrições dos relatos dos participantes em cada *focus group*, os enunciados, trechos e/ou informações em função do tema *A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes*, comum a ambos os grupos e das categorias que se identificaram e assumiram, no fundo, espelhadas no guião dos *focus group*. Outrossim, para cada categoria encontrou-se, refletidamente, subcategorias e seus indicadores (no caso do grupo focal de migrantes) que se fundamentaram nos assuntos e visões que surgiram mais regularmente nas narrativas dos intervenientes, simplificando e auxiliando todo o processo interpretativo. Ulteriormente a esta decomposição das informações recolhidas, através de uma análise categorial, construiu-se uma grelha de análise temática para cada um dos *focus group* (migrantes e educadores), a partir da qual se efetuou o processo de interpretação. A este propósito, procede-se, de seguida, à análise e discussão de resultados aferidos, respeitantes ao grupo focal de migrantes e que se encontram estruturados na tabela infra (tabela 2).

Tabela 2. Grelha de análise temática do *Focus group* | Migrantes

| Tema | Dimensão | Categorias | Subcategorias | Indicadores | |
|--|--------------------------|-----------------------|--|---|---|
| A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes | Perspetiva dos Migrantes | O papel do Educador | Referência na inclusão cultural e social | Facilitador da comunicação Impulsionador da partilha de experiências, vivências e conhecimentos Fonte de inspiração | |
| | | | | Valores | Respeito Reciprocidade |
| | | Fatores potenciadores | Atitudes positivas | Dinamizador Motivado Compreensivo Interação positiva Empatia Comunicação verbal e não verbal | |
| | | | | Competências | Teóricas Pedagógicas Comunicacionais Relacionais “Saber Ser” Técnicas Linguísticas |
| | | | | | Atitude/ Conduta do formando |
| | | Propostas de melhoria | | Respeito Compreensão Inovação Promoção intercultural Paciência/tolerância Metodologia participativa | |

No atinente ao **tema a relação pedagógica no processo educativo com migrantes**, atendendo à dimensão *perspetiva dos migrantes*, surge como categoria o **papel do educador**, que se evidencia como uma referência na **inclusão cultural e social** como um **facilitador da comunicação** (respetivamente subcategoria e indicador identificados), como se pode verificar nos seguintes excertos:

“It's important because it helps to understand the language and it works as a tool of knowledge” (M1);

“The teachers help us to learn how to write and speak Portuguese” (M8);

“Knowing an international language, like English” (M2);

“It is important to establish a dialogue between the teacher and the student” (M12);

“They help to speak, to remember how to spell words, how to write and read in Portuguese” (M13).

Bracons (2018), no âmbito desta análise, reforça que é fulcral que o profissional que trabalhe com uma diversidade de indivíduos com culturas distintas, sobretudo com população migrante, tenha capacidades de comunicação e compreensão, assim como Herculano de Carvalho (1983), a propósito da comunicação e compreensão humana, esclarece que “os homens se manifestam ou manifestam algo aos seus semelhantes, comunicando entre si” (p. 13), pelo que, se se pretende uma sociedade que inclua cultural e socialmente, há que facilitar a comunicação, mormente em contexto de educação com migrantes.

Continuamente, na mesma subcategoria relatam os migrantes que um educador deve igualmente permitir-se e impulsionar, no seu papel, a **partilha de experiências, vivências e conhecimentos**, considerando que *“It's important to share of experiences and ideas” (M3)*, *“The teacher helps to clarify doubts about your day-to-day life” (M5)*, *“The teacher is useful in learning because it is an exchange of knowledge and experiences in the classroom” (M9)*.

Neste seguimento, o papel do educador deverá assumir um protagonismo de congregação de culturas ao partilhar a sua e dar a conhecer o saber, promovendo e mediando as dissemelhanças culturais numa troca de experiências, ao que Leite (2002) considerou como um agente promotor de uma democracia aprofundada e construída na base do sucesso na educação e relação educativa. Adita-se, sob esta ótica, o “desenvolvimento de um interesse pelo conhecimento do contexto em que trabalham e por uma atenção às situações de diversidade presentes no seu quotidiano” (p. 50), partilhando-as em turma e em relação simbiótica. Complementando esta interpretação e de acordo com a mesma subcategoria, o grupo focal de migrantes destacou a **fonte de inspiração** que o educador representa e tem na inclusão cultural e social, uma vez que *“It is an emotional experience”* (M10), *“The relationship with the teacher greatly influences the learning process and influences the understanding of learning aspirations”* (M10). Refira-se, a este respeito, que aqueles que educam são fundamentais nesta desmanda e, por isso, têm de ser inspiradores e sensibilizados, informados e formados para que deem o seu melhor contributo na arte de transformar o processo de ensino aprendizagem com migrantes adultos numa positiva influência e experiência que se repercute na relação pedagógica e na evolução de atitudes e valores, tornando os educadores sensíveis perante determinados preconceitos, estereótipos e injustiças de que muitos migrantes são alvo, dificultando o processo e aspirações de vida futura (Leite, 2002; Ramos, 2007; Ramos, 2011).

Dando continuidade à análise e discussão, sob a perspetiva dos migrantes, emergem os **fatores potenciadores** como categoria, alicerçados na subcategoria **valores** que detém indicadores fundamentais a considerar para a relação pedagógica no processo educativo com migrantes, como o **respeito** e a **reciprocidade**, uma vez que *“It has to be a relationship of respect and communication”* (M3) e em que é imprescindível *“Be respected and not belittled”*(M13), uma vez que *“A balanced relationship is possible when the two (teacher - student): listen carefully and talk about their experience without interrupting and with respect and create a space of friendship and respect”* (M9) e em que *“There has to be reciprocity”*(M5).

O que se entende é que as interações entre os diferentes elementos da sala de aula, incluindo o educador, o trabalho colaborativo e a entreaajuda são estratégias cruciais que permitem desenvolver e potenciar valores como o respeito mútuo e a aceitação pelas diferenças (Comissão Europeia, 2020).

Neste contexto, enfatiza-se Ramos (2011), pois perante a multiculturalidade surgem desafios que carecem de um pensamento compreensivo, assente em valores como a reciprocidade, o respeito e reconhecimento pela diversidade do migrante, potenciando, eventualmente, representações individuais, ideias, visões e perspetivas que enriquecem a relação com o educador no processo de aprendizagem de si mesmos e da relação “com”. Logo, nesta linha de pensamento, ainda como fatores potenciadores, os migrantes referem nos seus excertos a importância das **atitudes positivas, competências e atitude/ conduta do formando** perante o educador, sabendo que os indicadores dessas atitudes positivas incluem alguém que seja **dinamizador, motivado, compreensivo**, que desenvolva uma **interação positiva**, seja **empático** e atento à **comunicação verbal e não verbal**, em conformidade com uma ação que permita a implementação de novas formas pedagógicas multiculturais e a compreensão das culturas em presença, mas também a aquisição de uma competência geradora de uma emancipação cultural (Silva e Silva, 2018). Assim, os educadores e os migrantes devem estar ambos sensíveis às diferenças presentes em sala de aula e, perfilhando as mesmas, desenvolverem competências relacionais, pedagógicas e atitudes positivas diversificadas, apoiadas em práticas metodológicas ativas, dinâmicas e compreensivas, atendendo aos interesses e necessidades dos migrantes. De acordo com Martins (2008), é identicamente indispensável que se esteja sensível para observar, para ouvir e para investigar os alunos com que se trabalha. Os excertos seguintes vão ao encontro desta análise, considerando os migrantes que *“The teacher must make the lesson more interesting with nonstandard games” (M6); “The relationship with the teacher is necessary for a better teaching experience. Respect, motivation and love of teaching creates better results in the learning process” (M9); “Be kind, have understanding, be polite and have desirable interactions” (M7), “Be an educating, affable, pleasant and understanding figure” (M1), “If you don't like the teacher, you won't learn” (M1), “You have to have a friendly relationship, if the teacher is nice then we will learn quickly”; “The*

attitudes that make me feel respected are: a good tone of voice (moderate), eye contact, listening carefully, answer the questions, understanding and not judging, asking for opinions” (M9).

Referentemente aos indicadores das competências, como fatores potenciadores da relação pedagógica no processo educativo com migrantes, estes evidenciam as **teóricas**, dado que *“Teacher equals knowledge” (M2)* e *“Knowledge, the teacher must know a lot about what they are talking about” (M4)*; as **competências pedagógicas** quando afirmam que *“The teacher has to teach well, for our own good”(M4)*, *“The teacher must create interactive sessions for example using the interview, games and give recommendations of books to read” (M12)* e *“The good teacher will try to teach well” (M6)*; salientando também e indo ao encontro do já abordado precedentemente, as **competências comunicacionais**, que segundo os migrantes *“They have to have an active communication and knowing how to provide a good explanation”(M11)* e *“Understanding the students, speak slowly and explain everything well and carefully”(M10)*. Outrossim, na perspectiva dos migrantes, sobressaem as **competências relacionais “Saber Ser”** como imprescindíveis para a promoção da relação pedagógica com o educador, as quais devem ser inerentes ao desempenho do seu papel, quase como que inatamente adquiridas, proferindo que *“The teacher must help, explain and have a lot of patience”(M3)* e *“Teachers must have university education in teaching but also have training/knowledge in: emotional intelligence, multiple types of intelligence, various types of learning, assertive communication, know several languages (Portuguese, English, Spanish, etc.)” (M9)*. Para além das competências que se têm vindo a destacar, como predictoras de uma relação pedagógica salutar e funcional, na ótica dos migrantes, *“Teachers must know more about technology and know, how to work with all ages” (M7)*, inferindo-se, similarmente, uma importância dada às **competências técnicas** como fator potenciador da relação pedagógica, assim como, e por último, na subcategoria das competências, mas não menos relevante, as **competências linguísticas**, sabendo que *“The teacher must know an international language, like English” (M4)*, *“Teachers must have a good international comprehension” (M6)*.

A este respeito, atentando ao que se tem vindo a explicar sobre as distintas competências aludidas pelos migrantes como sendo fatores potenciadores da relação pedagógica, Trindade (2009) e Trindade & Cosme (2019) defendem que um educador, no privilégio da sua ação, enquanto professor e/ou formador, deverá, democraticamente manifestar fortes competências relacionais, pedagógicas e comunicacionais que possam contribuir para ampliar a aptidão dos sujeitos intervirem no mundo, despertando a evolução da humanidade, procurando dar o espaço para se comunicar e relacionar interculturalmente e sendo capaz de promover a hospitalidade, o respeito e a valorização da língua. Os educadores de migrantes, de acordo com o TIME project partnership (2016), “devem centrar-se especialmente nas suas capacidades e competências interpessoais, comunicacionais e interculturais” (p.06), dispondo, idealmente, de um conjunto amplo e variado de formação, habilidades e experiência que lhe viabilizariam ministrar uma formação com total compreensão das dimensões e desafios inerentes à migração. Neste contínuo, o TIME project partnership (2016) menciona que, para além de transmitir conhecimento e experiência, os educadores também devem ser hábeis técnica e linguisticamente, capacitando e ajudando os formandos, sendo crucial, no campo de formação de migrantes e relação pedagógica que aí se estabelece, o conhecimento de, pelo menos, uma língua estrangeira (nível B2 ou superior), pelo que, “a competência em inglês é altamente desejável” (p. 06).

Prosseguindo no discurso analítico e interpretativo, como indicador da subcategoria **atitude/ conduta do formador**, os migrantes associaram à **recetividade** o “motor de engrenagem” da relação pedagógica, pois também eles necessitam desvincular-se de alguma desconfiança afeta à sua própria condição para que entrem e permitam a “relação com” correspondendo a determinadas “*Learning attitudes*” (M4). Observa-se ainda que a **atitude/ conduta do formador** é um **fator potenciador** da relação pedagógica sempre que é facilitada pelo **respeito mútuo** na interação, pois há que “*Pay attention and not speak when the teacher is speaking and also when the student is speaking, the teacher must pay attention*” (M7) e somente deste modo “*A balanced relationship is possible when the two (teacher - student): listen carefully and talk about their experience without interrupting and with respect and create a space of friendship and respect*” (M9), confirmando um dos pilares da aprendizagem ao longo da vida e

dimensão mais significativa para os migrantes e refugiados/as que é “Aprender a viver juntos” com o respeito mútuo inerente e reconhecimento do valor e capacidades individuais (Guo, 2010; Ramos, 2007). Enfatiza-se, sob a perspectiva de Guo (2010), que na relação e interação com migrantes deve existir o ajuste das atitudes em interações bilaterais recetivas que permitam a reciprocidade em exposições de afeto, escuta ativa, demonstrações de compreensão e ausência de julgamento, quer por parte do educador quer por parte do migrante.

Os migrantes, como **propostas de melhoria** em benefício da relação pedagógica, sugerem o **respeito** (“*Show respect*” (M1)), a **compreensão** (“*Be understanding*” (M2)), a **inovação** ao referirem que “*Improvement of learning is possible when we have access and interest in new courses, for example teaching at a distance, which is now necessary*” (M3), a **promoção intercultural**, considerando que “*The teacher must ask the students to bring and show things from their cultures and countries*” (M7), a **paciência/ tolerância** diretamente proferida, “*Be patient*” (M8) e o exercício de uma **metodologia participativa**, “*To practice and repeat*” (M13). Sob um olhar interpretativo, constata-se que o discurso dos migrantes corrobora o que Silva e Silva (2018) fundamentam como sendo capital no desempenho do papel de educador e/ ou agente educativo com migrantes, para a construção sólida de uma relação pedagógica, sendo por isso, determinante assumirem-se práticas e estratégias inovadoras e promotoras das diversas culturas, de maior justiça social e menor impacto das desigualdades, edificando-se práticas pedagógicas ricas em valores culturais como a tolerância, a compreensão, a igualdade e o respeito mútuo, geradores de aprendizagens significativas.

No encadeamento desta análise e discussão de resultados, dá-se continuidade ao processo interpretativo dos resultados inerentes ao grupo de educadores, com base na seguinte tabela 3.

Tabela 3. Grelha de análise temática do *Focus group* | Educadores

| Tema | Dimensão | Categorias | Subcategorias |
|--|---------------------------|-----------------------------------|----------------------------|
| A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes | Perspetiva dos Educadores | O papel do Educador | Facilitador |
| | | | Representante |
| | | | Orientador |
| | | | Promotor de inclusão |
| | | | Gestor de emoções |
| | | | <i>Advocacy</i> |
| | | Fatores potenciadores | Criador de laços (Cativar) |
| | | | Relação positiva |
| | | | Inspiração/ Reciprocidade |
| | | | Motivação |
| Postura do Formando | | | |
| Empatia | | | |
| Comunicação verbal e não verbal | | | |
| Respeito/ Aceitação cultural | | | |
| Fatores bloqueadores | Mediação | | |
| | <i>Empowerment</i> | | |
| | Tolerância | | |
| | Relação individualizada | | |
| | | Gestão emocional | |
| | | Confiança | |
| | | Sentimento de pertença/ | |
| | | Relações e integração comunitária | |
| | | Língua materna | |
| | | Cultura | |

No tema a **relação pedagógica no processo educativo com migrantes**, na dimensão *perspetiva dos educadores*, emergem as categorias **papel do educador**, **fatores potenciadores** e **fatores bloqueadores**. Em relação à categoria papel do educador, surgem como subcategorias, **facilitador**, isto é, “*um papel de apoio, de auxílio no desenvolvimento*” (E1) e alguém **representante**, dado que “*(...) é o rosto da entidade que representa.*” (E1).

Perceciona-se, identicamente, a subcategoria **orientador**, “no fundo é um papel de orientação, de ajuda ao formando” (E1), isto porque “o nosso papel é também procurar as necessidades que cada adulto tem, no sentido de podermos procurar a melhor resposta para satisfazer essas necessidades” (E4), sendo fundamental “(...) conhecer bem qual é o plano, fazer o acompanhamento ao longo da vida e para isso é preciso conhecê-lo e ter uma estratégia para o poder encaminhar no sentido certo”(E2), isto porque “(...) somos professores, orientadores” (E4), na medida em que “(...) a nossa ligação com eles vai para além do processo de formação, vai muitas vezes em tentar ajudá-los a resolver pequenos problemas” (E5), como por exemplo “(...) até em gorduras que não tenham porco para pessoas que são muçulmanas” (E13), sendo este também um papel de apoio e que continua no tempo, pois “(...) continuam-me a contactar quando têm alguma dificuldade ou alguma coisa que não entendem... às vezes pessoas que já acabaram o curso há 2 anos” (E13), sendo claro que existiu a edificação de uma relação social e pedagogicamente positiva (Abreu, Chung e Atkinson, 2000)

O papel do educador, segundo a sua ótica, também é ser **promotor de inclusão**, na medida em que existe “(...) a preocupação de talvez fazer um paralelo sempre entre aquilo que é a cultura deles e aquilo que estão a vivenciar e aprender connosco” (E5), proporcionando uma inclusão social isenta de estereótipos e narrativas deturpadas sobre migrações (Policy Paper, 2021), sendo o caminho “(...) adaptar os nossos conteúdos àquilo que eles sabem da cultura deles” (E5), como por exemplo “(...) uma parte onde se fala da alimentação, eles tentarem falar da alimentação dos países deles” (E5), tendo sido “um momento cultural e multicultural com as diferentes nacionalidades” (E4). Deste modo, é indispensável para a inclusão e relação pedagógica “(...) saber ouvir e saber perceber o que lhes faz mais falta” (E5), com o objetivo de “(...) integrá-los no processo de formação e na vida lá fora” (E5), isto porque “(...) eles percebem que nós estamos para colaborar e os ajudar quer o possibilitar a aquisição de habilitações quer também a facilitar-lhes a integração na nossa comunidade” (E14). A literatura de Canário (1999) e Carmo (2007) salientam precisamente que a inclusão constrói-se através do pensar globalmente, agir localmente, assumindo relevância o desenvolvimento comunitário, interligado a critérios de acesso a recursos e serviços por uma população, no alcance de melhores condições de vida, assente no sentimento de pertença a uma comunidade.

Os dados também apontam como subcategoria o **gestor de emoções** uma vez que *“as questões pessoais dos formandos também tiveram espaço na aula”* (E4), existindo tempo e espaço para *“a parte emotiva”* (E4), pois a relação pedagógica passa por uma educação que transponha os conteúdos (Freire, 1996). Sabe-se que o contexto de formação pode e é, similarmente, promotor de **advocacy**, pelo que importa *“facilitar-lhes um bocadinho a vida em alguns aspetos mais burocráticos”* (E5), mesmo na defesa dos seus direitos e interesses, acometendo assim na relação pedagógica e na sua capacitação como meio de integração social e estimulando, também, o *self-advocacy* (Cabral, 2017).

Para que a relação pedagógica seja sustentada, o educador tem de ser um **criador de laços (cativar)**, pois tudo começa por *“estabelecer esta relação empática com o nosso formando, perceber o contexto de onde ele vem, tentar que ele se sinta integrado na sala com aqueles que são os formandos portugueses”* (E6), e como a relação é o ponto de partida para a aprendizagem, *“a aquisição de conhecimento depois deu-se mais facilmente e até as sugestões que nós dávamos de persecução de estudos, eles aceitavam mais facilmente, tudo porque naturalmente se sentiram integrados naquele grupo de formação”* (E6). No fundo, é aprender a dialogar com as outras culturas, diligenciar processos reflexivos, aprender a conhecer o outro e as suas tradições, encontrando soluções em conjunto para a resolução de conflitos e para a compreensão e estreitamento de laços, melhoria da relação pedagógica e conexões interculturais (Ramos, 2007).

Reforçando esta análise sobre a perspetiva do educador face ao seu papel na relação pedagógica, pode-se estabelecer um paralelo com o que Bracons (2018) alavanca, quando evidencia que este profissional, para trabalhar com multiplicidades culturais e complexas, deve captar o modo de vida dos sujeitos e a forma como estes experienciam as suas vivências e a sociedade em que estão inseridos, sendo essencial deter uma proficiência a nível cultural estribada na capacidade de lidar e se relacionar com pessoas que tenham culturas diferenciadas.

Resumindo, em concordância com o destacado pela suprarreferida autora (2018), as concepções e atitudes a considerar na relação pedagógica com migrantes, para os entender e interagir profissionalmente, fundamentam-se na “paciência, a aceitação, promover as diferenças, a abertura, o respeito, a compreensão, a confiança, o cativar, o ajudar, a disponibilidade, a empatia, o não julgar, o estar isento de preconceitos, a integração de todas as pessoas culturalmente diferentes, na sociedade atual, em particular os mais vulneráveis, aceitar os valores e abrir oportunidades para que se sintam tratados com igualdade e respeito, tendo presente os direitos fundamentais do Ser Humano” (p. 26).

Decorrente desta perspectiva pode-se, igualmente, efetuar um paralelismo e interpretação de base com a análise dos excertos que se seguem, reconhecidos como **fatores potenciadores** para a melhoria da relação pedagógica. Portanto, os educadores salientam a **relação positiva**, dado que “(...) sempre que há uma boa relação entre duas partes, normalmente as coisas tendem a correr melhor e no caso do processo educativo é mais um exemplo desses” (E1), contribuindo “para concluir esse processo educativo nos quais estão envolvidos” (E1), uma vez que compete ao professor adequar as estratégias que possibilitem um melhor relacionamento com os formandos (Martins e Duarte, 2019).

E neste tecer de relações a **inspiração/ reciprocidade** obtêm lugar primordial, uma vez que “também é muito importante da nossa parte inspirar” (E8), isto é “ter essa capacidade interna e ir ao encontro de...inspirando” (E8). Sentindo-se os formandos cativados, pois sentem que “têm alguém que está ali a valorizá-los a vários níveis e ter em conta os seus interesses e culturas” (E8), tecendo a relação com fios de “reciprocidade, algo mútuo que acontece e depois flui naturalmente” (E8). O que se verte de Chávez e Forns (2018) é que as verdadeiras forças relacionais que um educador deve imprimir na sua ação passa pelo saber ver e reconhecer os outros, inspirando-os a um diálogo e respeito pelas singularidades que os distinguem num olhar recíproco.

Depois da construção de uma relação positiva, promotora de inspiração e reciprocidade surge, espontaneamente, a **motivação** como fator potenciador isto porque *"a motivação é a base de toda a aprendizagem"* (E2), dado que é pertinente *"motivá-los a envolverem-se em atividades promovidas pela entidade em que eles estejam inseridos"* (E2), privilegiando que *"sintam que a sua participação é fundamental"* (E2). E é neste entrelaçar socioemocional e relacional que se torna claro qual o papel do educador, traduzindo-se que *"o nosso papel com os estrangeiros é principalmente de cativar e incentivar"* (E10), asseverando-se, tal como Paulo Freire (1996) enaltece, que a aprendizagem não é mera racionalidade e a relação pedagógica deve veicular as circunstâncias socioemocionais, pelo que a motivação, segundo Gómez e Freitas et al. (2007), é o fator primário para a envolvimento e participação de todos os implicados no processo educativo e comunitário.

Outro fator potenciador reconhecido no discurso dos educadores é a **postura do formando**, verificando-se que a *"forma como o formando nos trata também é importante e nós vendo a vontade para aprender e vontade para evoluir também é um motivo e uma força para nós fazermos mais pelo formando"* (E6), considerando que educador e formando aprendem juntos, inquietam-se e produzem juntos, reagindo a possíveis contrastes, garantindo uma relação pedagógica positiva com a manutenção do respeito e autoridade em qualquer dimensão (Freire, 1996), concentrando-se na relação pedagógica positiva que *"constrói"* e *"acrescenta"*, deixando *"de lado o que a destrói"* (Chávez & Forns, 2018).

Um ingrediente assinalado como imprescindível na relação pedagógica é a **empatia** *"... um conceito base e que deve estar em qualquer relação que se deva estabelecer. (...) para que o outro perceba que nós percebemos e compreendemos de facto aquilo que eles nos estão a transmitir e a experienciar. Só assim é que conseguimos desenvolver as outras capacidades e o processo socioeducativo"* (E10), sendo o núcleo para *"eles se sentirem mais seguros no processo educativo"* (E10) e se sentirem *"acolhidos, acompanhados..., então claro que a aprendizagem vai ser mais rápida, mais prática"* (E7).

Releva-se o facto de *“acima de tudo sermos bons observadores”* (E15), *“conseguirmo-nos colocar no lugar da outra pessoa, ... estar num país estrangeiro, em que somos completamente outsiders na língua, nos costumes, nas relações, nas experiências”* (E15), sabendo que ao basear a relação pedagógica na empatia *“minimizamos as assimetrias e facilitamos a comunicação”* (E15). Reitera-se este resultado com o estudo de Costa, Coimbra, Pinto, Teixeira e Caramelo (2019), com um grupo focal que integrou diversos/as profissionais em exercício com migrantes, tendo expressado a significância de competências como a empatia, a *“agilidade mental e afetiva”* e a *“inteligência emocional”*, como nucleares para as interações e relações pedagógicas, entre educadores e migrantes, serem bem-sucedidas e de qualidade.

O que se constata, no entrelaçar das cognições, é que é identicamente facilitador à relação pedagógica a **comunicação verbal e não verbal**, à semelhança do aferido no *focus group* com migrantes, pois *“tem muito impacto”* (E13), uma vez que existe *“a barreira da língua”* (E13), por exemplo *“uma família Síria (...), que não falavam inglês, não falavam nada a não ser árabe e eu não falo árabe. Portanto, a relação que se criou aqui foi uma relação muito intensa (...) para conseguir que chegássemos a um entendimento (...) que (...) a comunicação fosse estabelecida, e de facto conseguiu-se. Portanto essa relação acaba por ser uma relação estreita, que acaba por ser uma relação positiva”* (E13). Neste processo de comunicação *“temos que estar muito atentos à linguagem não verbal, porque muitas vezes eles têm pequenas reações e a partir daí também podemos identificar muitas coisas”* (E2), sendo significativo o poder da observação, ou seja *“estar atentos às reações deles e saber ouvir o que eles estão a sentir (...) ou o que não lhes agrada a nível das situações e dos conteúdos que estão a ser tratados, o que lhes faz mais falta, onde sentem mais dificuldades”* (E3). Torna-se significativa a atenção à *“linguagem não verbal”* (E8), pelo que *“ao nível da comunicação e do relacionamento interpessoal é extremamente importante”* (E8), recaindo sobre o educador esta responsabilidade e consciência de *“(...) adequar a linguagem de modo a que eles percebam aquilo que nós queremos transmitir”* (E3).

Como se demonstra, insurge-se, de facto, a pertinência de se entender que a estrutura comunicativa e o discurso educacional são componentes básicas para compreender e delimitar os processos de interação e relação pedagógica bem sucedida, sendo viabilizada por formas verbais e não verbais de comunicar, que implicam uma atenção especial do educador para o alcance dos objetivos no decorrer das atividades (Neto, 2008; Mijares, 2009).

Respeitante à subcategoria **respeito/aceitação cultural**, é evidente a importância de *“compreender o outro, o respeitar as culturas, as diferenças... (...) em que se compreendem e não ultrapassam nenhum limite, de cada uma das culturas”*, sendo primordial a especial atenção *“se tiverem religiões diferentes”* (E2), consolidando-se a relação pedagógica com *“o respeito, perceber que está ali uma pessoa com experiências de vidas que muitas vezes são muito negativas e se assim for perceber que poderá ter uma abordagem mais dura”* (E6), o que envolve naturais implicações na gestão da sala de aula, sendo determinante saber *“gerir as situações que surgem”*(E6) e que nos processos de tomadas de decisão se assegure *“que toda a gente contribui”* (E6).

Invoca-se, por conseguinte, o que a Unesco (2010) patenteou ao reconhecer, aceitar e respeitar os distintos formatos de cultura, conhecimento e os seus modos de expressão, os costumes e tradições dos migrantes e os esforços do educador para instituir uma relação e conjuntura culturalmente neutra e facilitadora do diálogo, permitindo a expressão livre de cada um na voz da sua comunidade. Em concertação com esta literatura, Chen (1997), Chen & Starosta (2000), English & Mayo (2019) e Hatoss & Huijser (2010) enfatizam que há que valorar e respeitar as diferenças encontradas no decorrer da estruturação destes grupos, em paralelo com a conceção de igualdade de oportunidades para todos, sendo promissor uma evolução favorável da relação pedagógica. Sabe-se que a promoção do respeito e/ ou aceitação cultural fica simplificada *“se tivermos um grupo de formandos da mesma cultura ou zona geográfica parecida..., somos só nós a adaptarmo-nos”* (E7). Contudo, o mais frequente é a diversidade cultural e o *“o nosso papel enquanto formador, dinamizador, tem que passar por todos se conhecerem uns aos outros para que o respeito não seja só do formador para o grupo e do grupo para o formador, mas também entre eles porque (...) precisamos que o trabalho seja feito em comum”* (E7).

Assim, a promoção do diálogo e relação intercultural objetiva a coconstrução de *“uma rede de respeito entre todos”* (E7) e *“respeito por cada experiência”* (E8). É importante que o educador se consciencialize de que *“surgem preconceitos, desigualdade em alguma parte do discurso, sem querer”* (E8). Em relação a este aspeto *“penso que é muito importante, neste caso o formador também ser uma pessoa aberta a outras culturas, ter interesse em conhecer outras culturas, porque o formando está a aprender, mas também gosta de partilhar alguma coisa daquilo que sabe, daquilo que é seu. (...) e, portanto, isto vai para além da aprendizagem. Da mesma forma que tento falar-lhes um pouco da nossa cultura e explicar-lhes coisas que eles não entendem (...)”* (E13).

Numa relação pedagógica que se constrói com base na *“partilha, torna a relação mais simétrica (...)”* (E13). Esta partilha promove não somente a aceitação e conhecimento intercultural, mas também *“empenho e alegria”* (E14) na dinamização de *“alguns trabalhos de grupo, individuais ou por nacionalidade”* (E14), como por exemplo *“do livro de receitas que eles fizeram (...)”* (E14), pelo que atividades como esta *“fortalece (...) os laços de proximidade e de confiança”* (E14) e a partilha da gastronomia *“unia muito os grupos”* (E15), pois *“(...) há tanta outra forma de nós (...) criarmos pontes e de eles sentirem que são valorizados pela diferença (...)”* (E15), denotando-se que os migrantes *“transpiram emoções”* (E15) com *“necessidade de aceitação e que não sejam só mais um (...)”* (E15), cabendo ao educador a valorização da individualidade de cada um e, salvaguardado por Chávez e Forns (2018), *“considerar esta singularidade como um elemento relevante que pode ajudar o educador, numa perspetiva relacional, a sentir-se conduzido pela dinâmica da sala de aula e não se sentir empurrado por ela”* (p. 74-75).

No prosseguimento desta análise e discussão dos resultados, sobressai, da narrativa dos educadores, a **mediação** como caminho para *“para conseguirmos tornar uma relação simétrica, equilibrada entre toda a gente no processo educativo (...)”* (E6), passando *“muito também por esta capacidade de negociação entre as diversas situações que temos em sala, o perceber que aquilo incomoda uns, mas não incomoda outros e encontrar um meio termo para tudo”* (E6). Corroborado por Hamre & Pianta (2001); Murray & Malmgren (2005); Murray & Pianta (2007) e O’Connor & McCartney (2007), o impacto da mediação no processo educativo e para a qualidade da relação pedagógica é tanto mais positivo, quanto melhor for a interação e interrelação de e entre formador

e formandos, sugerindo-se que o educador se socorra de estratégias de mediação focadas na empatia e séquito humanizado de cada um, no e do grupo, para potenciar, verdadeiramente, uma relação pedagógica coesa, indulgente e segura.

Outro fator que se identificou como potenciador da relação pedagógica pelos educadores é o **empowerment**, isto é criar *“espaço e dar espaço (...)”* (E7) para *“(...) que os formandos possam falar, mostrar-se, possam partilhar o que querem, fazer as perguntas que querem e precisam”* (E7). A partir desta disponibilidade para ouvir, se *“formos humildes e perguntarmos e mostrarmos que não sabemos e queremos saber”* (E7), descerra-se o caminho para os empoderar pelo poder da partilha, da aprendizagem mútua, *“porque estamos constantemente a aprender e isso dá-lhes mais poder, mais participação, mais um papel no processo de aprendizagem deles, e acaba por lhes dar mais controlo (...)”*(E7) e através da *“reciprocidade (...) gosto que eles sintam que me estão a ensinar (...) quer seja a nível cultural, quer seja através da língua (...) eu notava que eles ficavam muito contentes com isso”*(E13). E neste contínuo, sabendo das inúmeras conceções e defesas de autores que abordam o **empowerment** e as suas múltiplas dimensões, designadamente relacional, atesta-se que o mesmo emerge dos ideais da cidadania e da democracia, conglutinando valores humanitários, tais como a liberdade e a autonomia, segundo Vasconcelos (2003), e, na prática dialógica e relacional estimula a compreensão e orientação sobre como trabalhar a multiculturalidade, entendendo-se o processo tridimensionalmente: pessoal, relacional e coletivamente (Perkins e Zimmerman, 1995; Alsop, Bertelsen e Holland, 2006; Rowlands, 1995), epilógando-se como um *“guarda-chuva concetual”* quer na sua etimologia, quer na sua *práxis* (Horochovski & Meirelles, 2007) intercultural e relacional.

Procedendo nesta linha de pensamento, Martins e Candeias & Duarte (2019) espelham que, na ótica da formação ao longo da vida com migrantes, o educador deve ter um papel mais tolerante no processo relacional, sendo-lhes atribuída a preocupação de ensinar e educar na e para a relação, para que se reconheça e aceite as múltiplas culturas, bem como para a aquisição de conhecimento e valores dessa mesma tolerância e de respeito pela diferença, pelo que este caminho, de acordo com os dados analisados e agora altercados, faz-se pela e com **tolerância** *“algo que nós também temos que ter muito presente, porque à semelhança da paciência há questões que mesmo pelas*

vivências que eles possam ter tido, têm que ser toleradas pela forma como são expostas e depois também a forma como eles se dirigem para o grupo e as partilhas que fazem” (E8). E é neste percurso que a tolerância impulsiona o estreitar de uma **relação individualizada** com a pessoa, privilegiando o educador, no fortificar da relação pedagógica com migrantes o “(...) *conhecê-la, dialogar com ela e adaptar a sua abordagem à pessoa que está à nossa frente. Cada pessoa tem (...) personalidades e particularidades diferentes e, por isso, temos que ter a capacidade de identificar e adaptar a essa situação*” (E2). O reconhecimento da necessidade desta relação individualizada torna o trabalho e a relação pedagógica mais eficaz e, como descrito por Chávez e Forns (2018), “quem educa deve ver todos e não negar ninguém” (p. 77), encorajando, o educador, o diálogo, a conversa em grupo ou pequeno grupo que permita “expressar mais facilmente as singularidades e onde o “outro” apareça regularmente” (p. 77) na sua individualidade.

Nesta harmoniosa dança relacional, marcada pela heterogeneidade cultural, pessoal e social é deveras pertinente requerer de recursos de **gestão emocional** quando se está a “trabalhar com pessoas” (E6), sendo cruciforme “saber gerir emoções, esse lado emocional das pessoas não é fácil” (E3), sendo talvez “a prática mais difícil que temos na vida, que é gerir pessoas e nós dentro de uma sala” e o educador deve estar consciente de que o formando “se transforma ao viver em contacto com ele” (Chávez & Forns, 2018, p. 77) no espaço interacional da sala de aula e onde entram na dança o “(...) *próprio autocontrolo e autogestão das nossas emoções*” (E6), ou seja “esta capacidade de controlar as próprias emoções para conseguir ter uma resposta assertiva, que não incendeie ainda mais a questão e que ajude a apaziguar e encontrar uma solução (...)” (E6). Trata-se, parafraseando Chávez e Forns (2018), “de não conter as diferenças, de não as criticar ou de as negar” (p. 78), mas sim de promover espaços e momentos onde possam ser acolhidas, expressas e catapultadas (*idem*) em “*termos da inteligência emocional*” (E8). É fundamental, para que a dança relacional seja pedagogicamente melodiosa, coerente e equilibrada, “estarmos desprovidos de qualquer preconceito, de juízos de valor, permitir a equidade, para além da igualdade” (E8), sendo valioso “conhecermos os antecedentes deles, (...) saber que a maior parte (...) são migrantes que vêm de países com problemas, eles próprios têm bastantes problemas, passaram por

muito nos países deles (...) e aos mostrarmos a esses formandos que percebemos (...) e que conhecemos todo o background que eles tiverem nos seus países, acho que isso pode ajudar a melhorar essa relação educacional.” (E1). O educador, “gestor emocional”, potencia a relação pedagógica ao incitar, calorosa e afavelmente, a expressão da diferença na sala de aula, preservando as singularidades e as diversidades de cada um (Chávez & Forns, 2018).

Continuamente, demonstra-se que a **confiança**, sob o olhar dos educadores, é significativa para a sustentabilidade e expansão da relação pedagógica referindo que é imprescindível *“mostrar-lhes que eles podem confiar no formador, na sua ajuda, no seu apoio”* (E3) e esta pode ser promovida com outros fatores potenciadores aqui discutidos e explanados como o *“respeito, a empatia, o saber ouvir, o estar atento”*(E3), no fundo a confiança requer *“o ser verdadeiro”* (E5), *“ser muito transparente na relação com o outro”* (E5) e *“ser consistente”* (E5). Uma vez mais, vertem-se aqui os olhares dos autores Costa, Coimbra, Pinto, Teixeira e Caramelo (2019) que ressaltam ser capital um investimento persistente na estruturação de uma relação pedagógica centrada na confiança, assim como Bracons (2018) que adjudica à confiança a responsabilidade pelos pensamentos e atitudes necessárias para os educadores conhecerem, apreenderem e interagirem, profissionalmente, com a multiplicidade cultural. E é neste contínuo que os dados refletem outro aspeto significativo para promover a integração e inclusão dos migrantes e depois potenciar uma relação pedagógica consistente, o **sentimento de pertença**, dado que *“(...) se conseguirmos garantir que há relações para além da relação formador-formando, também entre formandos e a entidade, isso é extremamente importante para fazê-los sentir que pertencem, que têm uma rede de ligações que lhes permite resolver problemas muito práticos da vida”* (E7), sendo o contexto de formação um espaço privilegiado para *“criar relações ou ajudar a criar ligações”* (E7), com o objetivo *“que eles se sintam confiantes e, portanto, mais capazes e mais autónomos”* (E7).

Condizente com a literatura de Murray & Malmgren (2005); Murray & Pianta (2007) e Bhugra & Arya (2005), o desejo de apego e a necessidade de adquirir redes de suporte social é observável na temática do relacionamento com migrantes para promover o sentimento de pertença, sendo também sublinhado por Guo (2010) e Morrice (2007) a influência, para o sentimento de pertença dos migrantes, das valiosas aprendizagens em contextos informais que são efetivadas aquando das relações e interações nos diferentes espaços sociais.

Ao analisar os **fatores bloqueadores** que podem comprometer ou dificultar a relação pedagógica e sua melhoria, os educadores refletem a **língua materna** proferindo que *“uma das barreiras inevitáveis era a linguagem, nós tínhamos na altura chineses e era muito complicado dialogarmos com eles, isso foi um desafio... (...) muitas vezes era intransponível a barreira linguística (...)”* (E15), contudo as dificuldades iam sendo superadas não somente pelo poder da *“partilha, acho que isso unia muito os grupos”* (E15), mas também porque *“para além da linguagem verbal há tanta outra forma de nós comunicarmos e de criarmos pontes (...)”* (E15) e *“a partir daí vem a aceitação”* (E3).que permite a criação da relação e interrelação pedagógica, sobressaindo do estudo de Pires (2006) e Oliveira (2021) que o não domínio ou falha da língua do país de acolhimento pode constituir um obstáculo considerável à integração dos migrantes, uma vez que, quanto menos se souberem expressar e compreender o contexto que os envolve, maior a exposição a outras vulnerabilidades, observando-se um adensar de fragilidades quer sociais, quer relacionais. Destarte, o domínio oral e escrito da língua eleva-se de máxima relevância e o educador, adotando a perspetiva de Trindade (2009), desempenha um papel determinante na integração e inclusão de alunos migrantes, justificando-se pela sua ação relacional e pedagógica para o desbloqueio da barreira da língua, empenhando-se para o desenvolvimento de competências linguísticas, culturais e de conduta para a melhor e maior adequação dos mesmos.

Depreende-se, neste seguimento, através das apreciações formuladas pelos educadores, outro fator bloqueador, categorizado como **cultura**, considerando-se a questão cultural como desafio para os educadores, manifestando-se necessário a partilha das dificuldades com *“colegas e coordenadores e nem sempre sabemos se estamos a ir no caminho certo”* (E4). Precedentemente, abrangeu-se a importância das atividades relacionadas com a alimentação, todavia, vários foram os desafios na gestão cultural, como por exemplo *“decidir se se podia ou não haver álcool, nesse momento, foi algo difícil de se decidir. Algo simples, aparentemente, por causa da religião não foi aceite e lá chegamos a um consenso de não haver”* (E4).

O educador tem de trilhar o caminho e *“procurar perceber os sinais culturais, as mensagens e os toques que eles aceitam ou não aceitam”* (E6) isto porque, *“há posturas e palavras, há formas de dizer as coisas que para nós são normais”* (E6), como por exemplo *“mandar piadas e há culturas que não aceitam isso muito bem”* (E6). Como estratégia *“para ajudar a tornar numa relação mais simétrica, apesar de não sabermos a fundo a cultura deles”* (E6), passa por *“tentar saber assim em linhas orientadoras para nos ajudarem a não proporcionar situações incómodas”* (E6), procurando *“minimizar o número de erros que podem despoletar reações em que eles sintam que há uma relação assimétrica”* (E6).

Sob os argumentos de Pires (2006), Oliveira (2021) e Trindade (2009), no que à cultura diz respeito, os migrantes estão sujeitos a dificuldades na alteração de país e modificação de contextos, que lhes impõem o facto de terem que lidar com fatores culturais, designadamente religiosos, tradicionais ou mesmo burocráticos, dissemelhantes daqueles que faziam parte da sua prática diária e que têm na base as **diferenças culturais e étnicas**, que se repercutem nas aprendizagens e relações implicadas, nomeadamente na pedagógica. Bracons (2018) indica na mesma direção, alertando para que os profissionais, educadores ou técnicos, que exerçam uma próxima e regular atividade com os migrantes que implique uma relação amiúde, valorizem a sua cultura e desenvolvam a capacidade de com eles comunicar e entender a sua cultura, hábitos e experiências a esse nível.

Estabelecendo um paralelo entre as narrativas de cada um dos *focus group* (migrantes e educadores), tendo por base o que tem vindo a ser explanado e discutido, comprova-se elevada consonância de pareceres inerentes ao processo educativo e fatores a ele subjacente, para a edificação de uma relação pedagógica humana, eficaz e eficiente, capaz de integrar, positivamente e com sucesso, as realidades e experiências de educadores e migrantes nessa construção.

Na perspetiva de cada grupo focal, atendendo ao tema **A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes**, resultou a identificação similar de características primordiais que um educador deve abranger no seu papel para que a relação pedagógica com migrantes evolua favoravelmente, bem como os fatores potenciadores que a desencadeiam e os fatores bloqueadores, designados pelo *focus group* de educadores, que implicam um olhar de superação na continuidade e melhoramento da relação, ajustados a propostas de melhoria, consideradas pelo *focus group* dos migrantes e que, no seu conjunto, têm impacto nas aprendizagens e apreensão do conhecimento, logo no processo de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÕES

“As dificuldades preparam pessoas comuns para destinos extraordinários”

C.S. Lewis

Concluir este estudo, desejando fazê-lo da melhor forma, é sempre uma tarefa árdua, talvez ainda mais do que no seu início. Invade a ânsia de efetivar a marca no cume da montanha perante uma escalada alcantilada, envolta de um turbilhão de sentimentos e emoções, próprios de um “sentir o processo” que, de facto, implica o colocar do último ponto final, seguido pelo alívio e congratulação pessoal pelo desafio superado, esforço despendido, dedicação, empenho e inspiração no seu decorrer.

O que sobressai, de entre as imensas dúvidas que assolam neste desfecho, é que existe a certeza da relevância da temática trabalhada, considerando que Portugal, desde alguns anos tem assistido a uma intensidade dos movimentos migratórios com um saldo positivo, é certo, mas com necessidade de corresponder a uma ação próxima, junto dos que o escolhem como país de acolhimento, e de dar continuidade ao seu percurso e formação ao longo da vida. Nesta circunstância, e de acordo com Trindade e Cosme (2019), o contexto formativo e educativo constitui-se fulcral para o desenvolvimento de um quadro de referência nos domínios da pluralidade cultural e multicultural, enquanto palco de diversidade e socialização, onde se consolidam e transformam relações humanas no exercício da cidadania ativa e desenvolvimento comunitário.

Perante esta narrativa, percebe-se que a migração é um processo indiciador de mudanças e renovações na vida do migrante, que trazem consigo uma “bagagem” repleta dos seus hábitos culturais, com vínculos familiares e sociais do país de origem, e que implica um reajustamento dessa “bagagem”, uma aclimação a uma nova conjuntura, língua diferente, hábitos e modos de vida, bem como a diferentes e novos contextos, designadamente formativos, educativos e comunitários.

Neste âmbito, sendo a educação um dos pilares de edificação da cidadania e formação de uma nação, é através dela que os migrantes (re)encontram um espaço de integração e inclusão social, recriando e (re)fortalecendo as suas redes e potencialidades que lhes providenciem estratégias e ferramentas para defrontar e superar obstáculos e desafios afetos à sua “nova condição de vida”. Deste modo, torna-se evidente, tal como a revisão da literatura explanada ao longo deste estudo clarifica, que é imprescindível que os migrantes se sintam acolhidos em ambientes educativos equitativos, seguros, que os valorizem e onde haja espaço para se comunicarem, relacionarem e respeitarem, na singularidade de cada um, tendo o educador um papel basilar na e para a evolução do processo e, conseqüente, desenvolvimento da comunidade onde possam estar inseridos.

Resumindo, a motivação deste estudo, pode-se afirmar que parte do ato de “(re)conhecer” (Chávez & Forns, 2018, p. 14) o processo educativo implicado na relação pedagógica com migrantes, uma vez que “re-conhecer é a essência do ato educativo” (p. 14) e este é um ato relacional, é um encontro do humano com o humano para se conhecer e conhecer, para entender o que é fundamental para (con)viver com os outros (Chávez & Forns, 2018).

Atentando ao supradito, destaque-se a importância sentida pelos migrantes para que a melhoria no processo educativo tenha por base uma relação pedagógica que implique esse reconhecimento, uma vez que o ato relacional permite existir e trazer os outros à existência, convidando, numa ótica de pedagogia relacional, “a olhar, a ver, a reconhecer e a agir em coerência para que as pessoas possam viver a experiência de serem únicas e de fazerem parte dos outros, para que se possam complementar com as forças dos outros, para se sentirem seguras e para construir um futuro partilhado” (Chávez & Forns, 2018, p. 14).

Nesta linha de pensamento, o presente estudo propôs-se a responder à pergunta de investigação “*Como melhorar a relação pedagógica no contexto da formação de migrantes, sob a percepção de formadores e formandos?*”, ambicionando conhecer e compreender as perspectivas de formadores (educadores) e formandos (migrantes), relativamente à relação pedagógica no contexto da formação de migrantes.

Neste intuito, foram três os objetivos específicos delineados, passíveis de responder à questão de investigação que se passam a dilucidar através das principais conclusões granjeadas.

No atinente ao primeiro objetivo, ***explorar as percepções existentes quanto ao papel do educador/formador***, na perspetiva do *focus group* constituído por migrantes, percebeu-se que o educador teria um papel de referência na inclusão cultural e social, justificando-se esta menção pelo facto de ser um facilitador da comunicação, permitindo a partilha(dor) de experiências, vivências e conhecimentos que facilitam a relação pedagógica e o reconhecimento das suas capacidades e potencialidades enquanto seres humanos capazes de se adaptarem e integrarem numa nova realidade. Esta pode ser alicerçada na conjugação das suas origens culturais e sociais e das do país de acolhimento, para que o processo educativo tenha por base a estruturação e dinamização de conhecimentos, conteúdos e práticas conjuntas, que garantam deveras o vínculo e a aprendizagem em contextos multiculturais, onde a diversidade linguística é uma veracidade. Desta forma, o educador é também fonte de inspiração quando se envolve na relação sem preconceitos e atos discriminatórios, beneficiando a inclusão cultural e social dos migrantes. Neste seguimento, a perspetiva dos educadores valida, no que ao seu papel diz respeito, as aquilatações pronunciadas e refletidas pelos migrantes, corroborando que o educador de migrantes deve ter um papel facilitador, que represente organizacionalmente, mas também a comunidade e a relação entre e com diferentes culturas. Consequentemente, é, por isso, um representante, um orientador ao encontrar-se nesse papel, que o faz compreender para descobrir o que há de comum no que é supostamente diferente (Chávez & Forns, 2018) e conduzir o processo educativo dentro e fora de uma sala, através da relação que acontece se o educador for referência nos diferentes contextos de vida dos migrantes ao convidá-los a, humildemente, tomar consciência de que não se trata apenas de *“quem lhes dá a mão, mas também de quem não a solta”* e orienta, para que possam, no conjunto, significar o sentido e o rumo que o educador possa imprimir nas suas vidas, sendo assim um promotor de inclusão cultural e social, um gestor de emoções, com atribuições de *advocacy*, numa conjugação e criação de laços, onde cativar é uma premissa subjacente para a melhoria da relação pedagógica.

Metaforicamente, “o educador deve ser um sedutor, um incentivador da novidade, um articulador do sentido das coisas” (Chávez & Forns, 2018, p. 75), incrementando a relação pedagógica com migrantes pela arte de conotar positivamente a sua “mochila” cultural, social e pessoal, desbravando desburocratizações e comportamentos que se baseiam na falta de informação e medo do desconhecido, entrelaçando, neste ato, as aprendizagens e formação para a vida que impactam no desenvolvimento comunitário.

Concernente ao segundo objetivo, **determinar e analisar os fatores que influenciam a relação pedagógica**, assevera-se a homogeneidade de visões e o cingir das narrativas que foram preleccionadas por ambos os *focus group*, tendo-se categorizado em fatores potenciadores da relação pedagógica e fatores bloqueadores.

Perante os primeiros, os migrantes ambicionam que numa relação pedagógica configurem valores, como o respeito e reciprocidade intercultural, o respeito pelas diferenças culturais, confiança na interação e atenção aquando da interação (Chen & Starosta, 2000), traduzindo-se em atitudes positivas por parte do educador e que desencadeia, necessariamente, uma interação positiva e dinâmica, na qual o educador privilegia condutas dinâmicas, que motivem e seja a relação rubricada pela empatia e compreensão, unindo-se culturas e superando-se, gradualmente, as dificuldades da comunicação verbal com a estratégia não verbal e “gastronómica”. No encadeamento destes fatores, os migrantes exteriorizaram também que a relação pedagógica e a sua saudável evolução implica que o educador revele competências teóricas, pedagógicas, comunicacionais, técnicas, linguísticas, relacionais e do “Saber Ser”, devendo os migrantes desenvolver uma atitude e conduta que assim o permitam, tal como a recetividade e o respeito mútuo.

Tal como Chen & Starosta (2000) acautelam aquando da referência de que a relação com migrantes pode ser estimulada, concetualizando-se como uma experiência bilateral subjetiva de acomodação e integração progressiva da diferença cultural.

Em uníssono e no ponto de vista dos educadores, os fatores que potenciam o progresso e aprofundamento da relação pedagógica têm por base a edificação de uma relação positiva, na qual o migrante se envolve, adotando uma postura recíproca na partilha de experiências culturais e de conhecimento, ao ser inspirado pela singularidade de cada um (educador e migrante) conjugada no todo que os une, refletindo-se numa relação empática, de confiança e tolerante que favorece o sentimento de pertença, o respeito, a integração e inclusão sociocomunitária e o *empowerment* dos migrantes para a valorização das aprendizagens, das relações e vínculo significativo “que se estabelece no ato de educar” (Chávez & Forns, 2018, p. 14).

O grupo focal de educadores percecionou a língua materna e a cultura como algo que bloqueia a expansão da relação pedagógica com migrantes e estes outorgaram outro sentido, apesar da dificuldade real, contudo, anteviram esses fatores como desafios de superação que lhes permitia a aprendizagem, geradora de maior aproximação e integração no país, na sociedade, nos seus costumes, tradições e na cultura, para que se desse uma melhor e mais benéfica inclusão e multiplicidade cultural. Não obstante a veracidade do entrave linguístico, para uma melhoria da relação pedagógica, alegam Chávez e Forns (2018) a forma como o educador reconhece os outros, como os descreve a partir das suas forças, alegrias e medos e de como se pode chegar a “tatuá” os migrantes, neste caso, com os estereótipos e as histórias que se conta sobre eles, quando se cinge ao que lhes falta, ao que bloqueia e é impeditivo e se esquece o “tesouro” presente em cada um deles. Há que refletir numa mudança de mentalidades orientadas para o potencial, as “forças” no ultrapassar de barreiras e nas oportunidades que tal pode gerar.

Referente ao terceiro e último objetivo, ***comparar as percepções entre formadores e formandos***, tal como se tem vindo a dissertar, percebe-se pelos resultados deste estudo que ambos os ***focus group*** destacam que uma relação pedagógica no contexto formativo de migrantes envolve um perfil de educador com determinadas características que se podem apelidar de **características pessoais e humanas**, que se conjugam e complementam nos discursos de cada um dos elementos constituintes dos grupos focais, destacando-se a empatia; o respeito; a compreensão e reciprocidade; a motivação; a tolerância; capacidade de interação; de comunicação e negociação/

mediação; consciencialização e aceitação cultural, o Saber Ser no exercício de uma cidadania ativa inter e multicultural. É deveras pertinente, para a construção, manutenção e evolução dessa mesma relação, que o educador possua e desenvolva **competências teóricas, pedagógicas, comunicacionais, relacionais, técnicas e linguísticas.**

Salienta-se que se verifica uniformidade e complementaridade de perspetivas de ambos os grupos inerentes ao supradito, contudo, o grupo focal de migrantes considerou relevante assinalar propostas de melhoria em relação ao processo educativo que os envolve e que se coadunavam, de certo modo, com experiências vivenciadas, apesar de superadas, mas que implicaram um esforço e coragem acrescida da sua parte para que se sentissem mais acolhidos, integrados e incluídos, fortalecendo o elo com o educador e conseqüente vínculo relacional e pedagógico, a saber: **respeito, compreensão, paciência, tolerância, inovação, promoção intercultural, metodologia participativa.** Percebe-se que as características pessoais e humanas urgem serem fortalecidas e parte integrante de um processo educativo com migrantes, pelo que, ressalva-se a importância em proporcionar, no futuro, uma sociedade mais multicultural procurando que exista uma acoplagem entre as diversas culturas, sem que nenhuma seja reduzida ou invalidada e o pensamento seja estribado na compreensão, respeito, reconhecimento e sobretudo, na multiplicidade do outro, aprendendo-se sempre em relação com o Outro (Ramos, 2011).

Na continuidade do que tem vindo a ser explanado, em resposta aos objetivos propostos, julga-se estarem reunidas as condições para refletirmos sobre a pergunta de investigação *“Como melhorar a relação pedagógica no contexto da formação de migrantes, sob a perceção de formadores e formandos?”*

Pelos dados observados e analisados, sob a perceção de educadores e migrantes, que responderam aos objetivos circunscrevidos, a relação pedagógica deve pautar-se por determinados requisitos que configuram o perfil do educador e os fatores que abrangem a relação no decorrer de todo o processo educativo. Objetivando e não se adensando a resposta à pergunta de investigação, julga-se ser decifrável, por todos os factos resultantes das interpretações desencadeadas, que a relação pedagógica beneficia se o

educador (re)criar um espaço interrelacional de reconhecimento mútuo orientado para a melhoria contínua, equiponderando as expectativas e os interesses, as condições e os objetivos educativos com o interesse último pelos migrantes nos seus contextos e momentos de vida (Chávez & Forns, 2018).

Assim sendo, este estudo torna claro que se revela imperioso debater e avaliar, com base numa comunicação assertiva, os interesses e necessidades de cada migrante, para que se possa encontrar um ponto de encontro em que as expectativas e necessidades do educador e as dos migrantes formandos possam coexistir e ambas as partes terem a ganhar (*Idem*). O que se percebe, identicamente, é que os formandos migrantes, com base numa relação em que a comunicação e o diálogo enriquecem essa interação, com os seus pontos fortes e vulnerabilidades, recebem o apoio do educador, reconhecendo-se mutuamente na relação pedagógica, no ato educativo, e que os ajuda a fortalecerem-se progressivamente, empoderando-se para um maior e melhor desenvolvimento educativo e comunitário, o *empowerment*.

O contexto formativo, constituinte do processo educativo com migrantes, deve assim privilegiar uma intercessão socioeducativa e relacional que faça a efetiva diferença na forma como a sociedade representa a população migrante, existindo ações e atividades que contribuem para uma evolução e melhoria da relação pedagógica. Como se pôde constatar, na prossecução desta investigação, esse melhoramento deve passar pela sensibilização para o conhecimento das realidades dos migrantes, partilha de culturas, aprendizagem e esclarecimento de “mochilas culturais” (de cada um), o que origina um superior entendimento sobre as diferenças e, concludentemente, beneficia a relação pedagógica, modificando perceções e representações, nem sempre positivas, sobre a população migrante. De outro modo, requer-se um apoio por parte do educador, orientando o suporte e acompanhamento no trato de burocracias, no acesso a bens e serviços, no reforço de estratégias de comunicação e na aprendizagem da língua portuguesa, que lhes facilita a integração, a inclusão e o próprio desenvolvimento comunitário, isto é, *advocacy*.

Relevante, uma vez mais, que, para que tudo se conjugue, há que proporcionar um sentimento de respeito pela identidade cultural, sobretudo aquando contextos de convivência e partilha educativas, de hábitos, costumes e tradições, sabendo que o presente estudo evidencia a importância de o educador “sentir” o formando, empatizar com ele, reconhecendo o seu processo até Portugal, com todas as inseguranças, eventuais estereótipos e preconceitos.

Outrossim, saliente-se a necessidade de implementar e fazer uso de estratégias de mediação e/ou negociação com os migrantes, considerando a harmonização de culturas no contexto formativo que eleva mutuamente a empatia, o olhar e o acompanhamento mais humanizado, designadamente em situações de maior conflito ou risco. Nesta sequência, o estudo aqui elucidado infere resultados de melhoria na relação pedagógica com migrantes se se atender ao fator emocional, baseando-se na vertente humana da relação, como forma de reforçar o bem-estar holístico e o elo pedagógico em contexto formativo, sendo primordial atentar aos aspetos inter e multiculturais, sociais, psicológicos, afetivos e educativos, singulares e intrínsecos de cada elemento do grupo formativo.

Como se demonstrou, e sob o prisma de Chávez e Forns (2018), “todos nós somos capazes de melhorar as nossas capacidades relacionais, as nossas competências relacionais” (p. 103) e, quando se aborda o contexto formativo, essas competências são úteis a todos os atores intervenientes no processo educativo, em que as competências relacionais “têm que ver com o domínio ou a habilidade na articulação de cinco atos humanos, os “atos relacionais” (p. 103), humildemente, “pedir, oferecer, acordar, escutar e reconhecer” (p. 103). Adequadamente, cada um destes atos, ajuda a que a relação pedagógica no contexto formativo se aproxime do “ideal relacional” (Chávez & Forns, 2018, p. 103), podendo, igualmente, impactar positivamente no desenvolvimento comunitário.

Durante a investigação existiram algumas **limitações**, não obstante uma pesquisa qualitativa com migrantes é uma abordagem preponderante para a exploração de experiências e narrativas individuais em contexto coletivo e culturalmente enriquecedor, muitas vezes negligenciado por outros métodos, mas que envolve sempre alguns

obstáculos e constrangimentos. Um deles, a generalização limitada e a dependência de narrativas pessoais, dado que o presente estudo envolveu pequenos grupos de pessoas, focais, pelo que os resultados podem não ser generalizáveis ao todo, podendo não representar as perspetivas específicas dos grupos de educadores e migrantes desta investigação às de outros, mesmo dentro da mesma comunidade e, apesar da riqueza dos dados em pormenores, os mesmos são subjetivos e podem não patentear toda a realidade da experiência do contexto formativo com migrantes. De referir ainda a eventual subjetividade da pesquisadora ao interpretar os dados qualitativos, que, mesmo se distanciando de si, pode, eventualmente, ter sido influenciada por algumas perceções, crenças e elementos prévios de ação profissional que podem ter afetado a objetividade e a validade das conclusões.

Outra limitação que se julga pertinente aqui esclarecer, mesmo a investigadora não se tendo confrontado com a mesma, pois superou-a com o conhecimento de outras línguas, diz respeito às limitações linguísticas e culturais, uma vez que a barreira linguística e as diferenças culturais, eventualmente, impactaram na comunicação mais ou menos direta e facilitada e no cuidado em interpretar as narrativas de forma correta ou mesmo facilitar e simplificar (ou não) a assimilação de nuances culturais essenciais.

O tempo dedicado a uma investigação qualitativa é, normalmente, maior, comparativamente aos métodos quantitativos, tendo-se prolongado este estudo, não somente por questões pessoais da investigadora, mas acima de tudo, pelo facto dos grupos focais somente estarem disponíveis para o efeito, em determinado dia e hora, atrasando a sua prossecução.

Destaca-se, portanto, a relevância da ética e cuidado metodológico rigorosos, bem como a consciência do todo complexo envolvido e que esteve sempre na base e encadeamento do presente estudo, sugerindo-se, como **propostas de estudos futuros** alguns temas, tais como a *integração social e cultural*, procurando investigar como é que os migrantes se integram nas suas novas comunidades, analisando a adaptação cultural, aprendizagem de idiomas, acesso a recursos tecnológicos e participação ativa na comunidade que alteia o desenvolvimento comunitário.

A importância deste estudo permitiria identificar algumas barreiras à integração e inclusão e a fortalecer políticas promotoras da coesão social.

De relevar, no contexto da *educação*, a relação desta com o *desenvolvimento de competências e/ou habilidades socioemocionais*, uma vez que a educação é fulcral para a integração e mobilidade social dos migrantes, mas o acesso dos migrantes à educação e a relação e impacto de novas formas de aprender, num sistema educativo diferenciado, por certo traz novas formas de adaptação socioemocional, transformando as que já existem, logo impactam no modo como se integram e ajustam numa nova sociedade. Neste contínuo, o *impacto da migração nas famílias* revela-se uma proposta exequível, na medida em que viabilizaria explorar as consequências da migração nas famílias, abarcando a separação familiar, a reunificação e as dinâmicas de género. Deste modo, este tema poderia originar eventuais *insights* sobre como melhor apoiar e proteger as famílias migrantes, mitigando os efeitos negativos da migração. Ainda, intentando estudar as conexões entre migrantes e as suas comunidades de origem, envolvendo a mobilidade transnacional e a manutenção de laços socioculturais, propõe-se um estudo que compute as *dinâmicas transnacionais*, para que se possa avaliar o impacto económico, social e educativo da migração nos países de origem e de acolhimento.

O *racismo e a xenofobia associado a contextos educativos* com migrantes é um tema que seria de investigar para que se pudessem desenvolver políticas e intercessões mais eficientes e eficazes no combate do preconceito, favorecendo contextos educativos mais inclusivos, promovendo a educação relacional como uma pedagogia de reconhecimento da singularidade no todo coletivo, diferenciado pelo respeito interconetado pelas redes que surgem e as pontes que se edificam e fortalecem, intensificando o desenvolvimento comunitário.

Prosseguindo, quase no *terminus* deste desafio e alcance de uma tão desejada meta, alude-se Chávez e Forns (2018) que legitimam a singularidade de cada pessoa e invocam o trabalho com a sua expressão, com as suas forças, pois, somente ao potencializar estas forças é que se desenvolvem competências relacionais que permitem a cada um de nós, criar e transformar para o bem comum. “A singularidade é o eixo da educação relacional” (Chávez & Forns, 2018, p. 16) e esta investigação procurou o desabrochar das

singularidades de cada um, diferente num igual conjunto que se relaciona e evolui a partir das suas forças experienciais e comunitárias.

No derradeiro “cair do pano” com a “peça sujeita a exímios olhares”, destaca-se o trecho de Chávez e Forns (2018) que em muito se relaciona e traduz o que deve ser o motor da melhoria da relação pedagógica no decorrer de um processo educativo, nomeadamente no contexto formativo com migrantes e o que conduziu esta pesquisa:

E como viemos aqui para nos relacionarmos uns com os outros, a educação é a arte e ofício sublime de aprender a fazê-lo enquanto se ensina, e de ensinar a fazê-lo enquanto se aprende. É mais verbo do que substantivo, mais exemplo do que discurso, vive de atos e não de palavras, impõe a realidade sobre a idealização. Só sendo verdadeiramente, de todo o coração, sempre, se pode aprender e ensinar a ser (p. 17).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, J. M., Chung, R. H. G., & Atkinson, D. R. (2000). Multicultural counseling training: Past, present and future directions. *The Counseling Psychologist*, 28, 641-656.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Edições ASA.

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.

Alheit, P., & Dausien, B. (2006). Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, 32 (1), 177-197.

Alonso, L. (2006). *Formação ao Longo da Vida e Aprender a Aprender*. Universidade Aberta.

Alsop, R., Bertelsen, M., & Holland, J. (2006). *Empowerment in Practice – from analysis to implementation*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/43f6c98e-646c-5caa-bf46-2cae86e82a7c/content>

Alcoforado, L., Ferreira, J., Ferreira, A., Lima, M., Vieira, C., Oliveira, A., & Ferreira, S. (2011). *Educação e Formação de Adultos. Políticas, Práticas e Investigação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://ap1.sib.uc.pt/bitstream/10316.2/2797/1/educacaoeformacaodeadultos.pdf>

Alto Comissariado para as Migrações (ACM), I.P. (2015). *Strategic Plan for Migration*. ACM. https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PEM_ACM_final.pdf/9ffb3799-7389-4820-83ba-6dcfe22c13fb

Alves, B. (2020). *“Esta é a minha casa”: Facilitadores e Obstáculos de Sentimento de Pertença em pessoas Migrantes e Refugiadas em Portugal* [Tese de Mestrado não publicada]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Alves, L. (2012). *História da Educação – Uma introdução*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amiguinho, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Educa.

Ander-Egg, E. (1980). *Metodología Y Práctica Del Desarrollo De La Comunidad*. Editorial Humanitas.

Anger-Egg, E. (2002). *Metodologia y Pratica de la Animación Sociocultural*. Editorial CC

Aníbal, A. (2013). *Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à validação das aprendizagens informais e não formais: Recomendações e práticas*. <http://hdl.handle.net/10071/5003>

Antunes, F. (2016). Europeização e educação de adultos: apontamentos. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, 2 (4), 22-35. DOI: <http://dx.doi.org/10.24115/S2446-6220201621117p.22-35>

Antunes, J. (2017). Refugiados e saúde mental: Acolher, compreender e tratar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 18(1), 115-130.

Asa, S. (2019, June 13). *Learning from distress: About career guidance competencies in times of migration* [paper presentation]. Building alliances to boost new graduates' employability skills, Barcelona. <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1478418&dswid=8756>

Barak, G. (2015). Social Justice and Social Inequalities. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 392-396.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70 LDA/ Almedina Brasil. <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>

Barreto, A. (2005). Mudança Social em Portugal, 1960 - 2000. In António Costa Pinto (Eds.), *Portugal Contemporâneo* (pp. 137-162). Publicações Dom Quixote.

Barros, R. (2013). *Educação de adultos*. Piaget.

Baumeister, R. F., Brewer, L. E., Tice, D. M., & Twenge, J. M. (2007). Thwarting the need to belong: Understanding the interpersonal and inner effects of social exclusion. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 506-520.

Bell, L. (1997). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (pp. 3-16). Routledge.

Bircan, T., Purkayastha, D., Ahmad-Wali, A., Lotter, K., Dello C., Göler, D., & Yilmaz, S. (2020). *Gaps in Migration Research. Review of migration theories and the quality and compatibility of migration data on the national and international level*. HumMingBird project 870661–H2020.

https://www.researchgate.net/publication/343398789_Gaps_in_Migration_Research_Review_of_migration_theories_and_the_quality_and_compatibility_of_migration_data_on_the_national_and_international_level

Bitti, M. (2009). *Aprender na diversidade: A perspectiva das crianças e jovens no âmbito do Programa Escolhas*. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, IP).

Bhugra, D., & Arya, P. (2005). Ethnic density, cultural congruity and mental illness in migrants. *International Review of Psychiatry*, 17(2), 133-137.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bracons, H. (2018). Cultura, diversidade, interculturalidade e mediação: percepções dos estudantes de Serviço Social. *Revista Migrações - Número Temático Mediação Intercultural*, pp. 12-2.

Cabral, E. (2017). *As Práticas Profissionais do Serviço Social nos Processos de Acolhimento e Integração de Refugiados* [Tese de Mestrado não publicada]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/83909/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Estela%20Cabral.pdf

Canário, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Educa.

Canário, R. (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática* (2ª impressão). Educa.

Canário, R. (Org.) (2007). *Educação popular e movimentos sociais* (Coleção Ciências da Educação). *Educa/UI&DCE*, n.º 2. Universidade de Lisboa.

Caramelo, J. (2009). *Educação e desenvolvimento comunitário num processo de transição autogestionário* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/22341/2/29649.pdf>

Caride J. A, Freitas, O.M, & Vargas, G. C. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local. Perspectivas pedagógicas e sociais de sustentabilidade*. Profedições, Lda.

Cáritas Portuguesa (2019). *Casa Comum. Migrações e Desenvolvimento em Portugal. Avançar nas Práticas: Rumo à Inclusão e Coesão Social*. COMMON HOME Series.

Carmo, H. (2001). A Actualidade do desenvolvimento comunitário como estratégia de intervenção social. In Ornelas, J. & Maria, Suzana (Eds.), *Actas da 1.ª conferência sobre desenvolvimento comunitário e saúde mental* (pp. 1-28). ISPA.

Carmo, H. (2007). *Desenvolvimento comunitário* (2.ª edição). Universidade Aberta.

Carvalho, H. de (1983). *Teoria da Linguagem – natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas, vol.1*. Coimbra Editora.

Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (2005). *Concepção Estratégica das Intervenções Operacionais no Domínio da Educação*. Estudos Horizonte 2013.

Chatterjee, S. (2015). Transnational migration and lifelong learning – global issues and perspectives. *Studies in Continuing Education*, 37(3), 333 – 339. 10.1080/0158037X.2015.1055108: <http://dx.doi.org/10.1080/0158037X.2015.1055108>

Chávez, A. C., & Forns, J. Q (2018). *Educação Relacional – Dez chaves para uma pedagogia do reconhecimento*. Fundación SM. IPAV.

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1(1), 1-16.

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 3-14.

Colcerniani, C., Neto, M., & Cavas, C. (2015). A participação das mulheres no mercado de trabalho sob a perspectiva da teoria da justiça social de Nancy Fraser e dos conceitos relativos ao trabalho decente. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 18(2), 169-180. 10.11606/issn.1981-0490.v18n2p169-180

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. <https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf>

Comissão Europeia. (2020). *Thematic Fiche: Inclusion of young refugees and migrants through education*. Publicações União Europeia.

Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009_13_2_30-36.pdf

Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Edições Afrontamento.

Costa, A., Coimbra, S., Pinto, M., Teixeira, E., & Caramelo, J. (2019). Professionals' key knowledge, competences and practices to promote social inclusion of refugees. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 1-13. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1678777>

- Costa, A. F. (2012). Desigualdades Globais. *Sociologia, Problemas e Práticas*. 68, 9-32. 10.7458/SPP201268691: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/3672/1/Sociologia68Cap1.pdf>.
- Coutinho, C. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Crowther, J. (2013). Adult education for social justice. *Studies in the Education of Adults*, 45 (1), 1-3. 10.1080/02660830.2013.11661637: <http://dx.doi.org/10.1080/02660830.2013.11661637>
- Dallago, L. (2006). *Che cos'è l'Empowerment*. Carocci. <http://www.europeanphd.eu/public/pdf/D/Dallago.pdf>
- Delors (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO, Edições ASA.
- English, M., & Mayo, P. (2019). Lifelong learning challenges: Responding to migration and the Sustainable Development Goals. *International Review of Education*, 65, 213–231.
- Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora.
- Eurydice (2009). *Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5b21a054-ea2e-4caf-afc1-a77240a9f605>
- Faria, M. (2018). *“IntegArte”: Um projeto comunitário com famílias refugiadas* [Relatório de Estágio do Mestrado em Educação não publicado]. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/59718/1/Maria%20Jo%20c3%a3o%20Ferreira%20Faria.pdf>
- Félix, J. (2015). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: relato de uma experiência em Espanha* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23438/1/ulfpie047784_tm.pdf
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3.ª ed.). ArtMed.

Fortin, M. F. (1999). *O processo de Investigação: Da concepção à realização*. Lusociência. https://www.academia.edu/42384751/O_processo_de_investiga%C3%A7%C3%A3o_FORTIN

Foundation for Shelter and Support to Migrants. (2018). *Promoting the Inclusion of Migrants in Adult Education: Gaps Best Practices - Country Report: Malta – 2018*. Foundation for Shelter & Support to Migrants. <http://www.project-smile.eu/en/>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas* (2.ª Edição). Instituto Piaget.

Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: O “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5 (5), 173-184.

Global Exchange on Migration, & Diversity and Centre on Migration – Policy and Society. (2019). *Migrants with Irregular Status in Europe: Guidance for Municipalities*. University of Oxford.

Góis, P., & Marques, J. (2018). Retrato de um Portugal migrante: a evolução da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos. *E-cadernos CES* [Online], 29. <http://journals.openedition.org/eces/3307>. <https://doi.org/10.4000/eces.3307>

Gómez, J. A. C., Freitas, O. M., & Callejas, G. V. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Perspetivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Profedições, Lda.

Goodman, L. A., Liang, B., Helms, J. E., Latta, R. E., Sparks, E., & Weintraub, S. R. (2004). Training counseling psychologists as social justice agents: Feminist and multicultural principles in action. *The Counseling Psychologist*, 32,793-837.

Gorard, S. (2020). Overcoming Equity-Related Challenges for the Education and Training Systems of Europe. *Education Sciences*, 10, 1-20. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10110305>

Gray, C. (2019). Using Profiles of Human and Social Capital to Understand Adult Immigrants' Education Needs: A Latent Class Approach. *Adult Education Quarterly*, 69(1), 3–23. <https://doi.org/10.1177/0741713618802271>

Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 184–205. <https://doi.org/10.3102/0002831207312906>

Guedes, C., & Loureiro, A. (2016). Educação de Adultos: de onde viemos e para onde vamos?. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, 2 (1), 7-21. <http://dx.doi.org/10.24115/S2446-6220201621116p.7-21>

Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Príncípia.

Guimarães, P., & Mikulec, B. (2020). Aprendizagem Ao Longo da Vida e União Europeia: A Instrumentalização da Educação de Adultos. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, 6 (2), 59-75. <http://dx.doi.org/10.24115/S2446-6220202062851p>

Guo, S. (2010). Toward recognitive justice: emerging trends and challenges in transnational migration and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29 (2), 149-167. <http://dx.doi.org/10.1080/02601371003616533>

Habermas, J. (2000). *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Publicações Dom Quixote.

Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>

Hooley, T., & Sultana, R. G. (2016). Career guidance for social justice. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 36, 2-11. <http://dx.doi.org/10.20856/jnicec.3601>

Horochovski, R., & Meirelles, G. (2007). Problematizando o conceito de empoderamento. In *Anais do II Seminário Nacional "Movimentos Sociais, Participação e Democracia"*. Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais. <https://silo.tips/download/problematizando-o-conceito-de-empoderamento-1>

Jackson, S. (2011). Lifelong learning and social justice. *Journal of Lifelong Education*, 30 (4), 431-436. <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2011.588459>

Jesus, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos: relação pedagógica, gestão da indisciplina, motivação dos alunos*. Edições Asa.

Ko, G. (2019). *The Experiences of Youth from Immigrant and Refugee Backgrounds in a Social Justice Leadership Program: A Participatory Action Research Photovoice Project* [Unpublished doctoral thesis]. University of Calgary. <https://prism.ucalgary.ca/server/api/core/bitstreams/2fb68a71-2a6b-4020-9140-dc80a9ee36bc/content>

Lagarto, M. I. (2021). *As Faces (In)Visíveis do Alcoolismo: o papel do Serviço Social no diagnóstico e na prevenção nos serviços de Apoio e Acompanhamento Social* [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade de Coimbra.

Leite, C. (2002). *O Currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Li, Y., & Dervin, F. (2018). Constructions of Social justice, Marginalisation and Belonging. *Oxford Research Encyclopedias: Education*, 1-44.

Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. Cortez Editora.

Lopes, R. (2008). *Promoção da saúde na perspectiva da teoria educacional crítica. A relevância do Empowerment, Participação e Dialogicidade* [Tese de Doutorado não publicada]. Pontifícia Universidade Católica. http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=12353@1

Lopes, M. (2014). *Trajelórias Sociais e políticas de formação de adultos em Portugal*. Chiado Editora.

Love, B. J. (2000). *Developing a liberatory consciousness*. In M. Adams (Ed.), *Readings for diversity and social justice* (pp. 470-474). Routledge.

Machado, F. L. (1997). Contornos e especificidades da imigração em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 24, 9-44. <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/16/155.pdf>

Machado, F. L. (2003). Imigração e Imigrantes em Portugal: parâmetros de regulação e cenários de exclusão. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, 183-188. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/8095/1/publisher_version_SPP%202003%20Machado.pdf

Maletic, A. (2016). Integrating refugees and migrants through education Building bridges within divided societies. *Lifelong Learning Plataform*, 1-5.

Marconi, M., & Lakatos, E. (2010). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5.ª Edição). Editora Atlas. https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india

Martins, A. S. (2008). *A Escola e a Escolarização em Portugal. Representações dos Imigrantes da Europa de Leste*. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

Martins, E., Candeias, & Duarte, U. (2019). Integração escolar dos alunos cabo-verdianos no 1º Ciclo do Ensino Básico Português. Estudo de Caso. *Revista Intersaberes* (Uninter, Br), 14 (32), 334-348.

Martins, I. (2015). Políticas de Imigração e Integração: Intervenção do Serviço Social. *Intervenção Social*, (46), 57-75.

Mascareñas, L. M. (1996). *La práctica y teoría del desarrollo comunitario: descripción de un modelo*. Narcea.

Mijares, L. (2009). *Políticas europeas de integración del alumnado inmigrante: una mirada comparativa*. FETE-UGT

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Morley, L., Alexiadou, N., Garaz, S., González-Montegudo, J., & Taba, M. (2018). Internationalisation and migrant academics: the hidden narratives of mobility. *High Educ*, 76, 537 – 554. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0224-z>

Morrice, L. (2007). Lifelong learning and the social integration of refugees in the UK: the significance of social capital. *Journal of Lifelong Education*, 26 (2). 155-172. <http://dx.doi.org/10.1080/02601370701219467>

Murray, C., & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology*, 43(2), 137–152. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.01.003>

Murray, C., & Pianta, R. (2007). The Importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities. *Theory into Practice*, 46(2), 105–112. <https://doi.org/10.1080/00405840701232943>

Nelson, K., & Witte, J. (2017). The Future of Social Justice in Adult Education: A Gateway to Evolutionary Change - A Reflective Essay. *Dialogues in Social Justice: An Adult Educational Journal*, 2 (1), 15-17.

Neto, F. (2008). Adaptação Psicológica e Sociocultural de Jovens Oriundos de Famílias dos PALOP. *Psicologia, Educação e Cultura*, XII (2), 435-450.

O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340–369. <https://doi.org/10.3102/0002831207302172>

Oliveira, C. C. (1999). *A Educação como processo auto-organizativo*. I. Piaget.

Oliveira, C. R. (2021). *Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2021* (1ª ed.). Alto Comissariado para as Migrações (ACM, IP).

Oliveira, M. A. C., Velanga, C. T. & Nichio, E. R. (2021). O projeto político pedagógico e as políticas de ações afirmativas, caminhos e possibilidades em busca de uma educação emancipatória. *Laplage em Revista International*, 7 (2), 1-12.

Ortas, Y. (2021). Women without a backward glance: migrant women profile from the point of lifelong learning, adaptation, employment, education, and social integration. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13 (1), 183-211. [EJAL Article template \(ed.gov\)](#)

Padilla, B., & Ortiz, A. (2012). Fluxos Migratórios em Portugal: Do Boom Migratório à Desaceleração no Contexto de Crise. Balanços e Desafios. *Rev. Inter. Mob. Hum.*, Ano XX (39), 159-184.

Peixoto, J., & Lorio, J. (2011). *Crise, Imigração e Mercado de Trabalho em Portugal*. Principia.

Peixoto, J. (2007). Dinâmicas e regimes migratórios: o caso das migrações internacionais em Portugal. *Análise Social*, XLII (183), 445-469.

Peixoto, J., Craveiro, D., Malheiros, J., & Oliveira, I. (2017). *Introdução ao estudo Migrações e sustentabilidade demográfica: Perspetivas de evolução da sociedade e economia portuguesas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://ffms.pt/sites/default/files/2023-05/Introdu%C3%A7%C3%A3o%20ao%20estudo%20Migra%C3%A7%C3%B5es%20e%20DF%29.pdf>

Perkins, D. D., & Zimmerman, M. A. (1995). Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5), 569-579. <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/117200/ajcpbf02506982.pdf;sequence=1>

Pieterse, A., Evans, S., Risner-Butner, A., Collins, N., & Mason, L. (2009). Multicultural Competence and Social Justice Training in Counseling Psychology and Counselor Education. *The Counseling Psychologist*, 37 (1), 93-115.

<https://doi.org/10.1177/0011000008319986>

Pires, A. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo, Revista de Ciências da educação*, (2), 5-20.

<http://sisifo.fpce.ul.pt>

Pires, A. (2012). *A Educação de Adultos: Um novo desafio organizacional na escola pública* [Tese de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa.

Pires, A. L. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Pires, R. P. (2003). *Migrações e Integração: Teoria e Aplicações à Sociedade Portuguesa*. Celta Editora.

Pires, R. P. (2006). *A integração socioprofissional dos imigrantes: contexto e desafios* [Conferência]. 11.ª Conferência Internacional Metropolis, Lisboa.

http://www.ceg.ul.pt/metropolis2006/WorkshopPresentations/Culturgest/RuiPenaPires_Paper_metropolis2006.pdf

Preece, J. (2006). Widening Participation for Social Justice: Poverty and Access to Education, In Oduaran, A. & Bholá, H. S. (Eds.). *Widening Access to Education as Social Justice* (113–126). Springer.

Policy Paper (2021). *Desenvolvimento e Migrações: Contradições e Tendências*. FEC - Fundação Fé e Cooperação. <https://www.imvf.org/wp-content/uploads/2021/10/estudo-desenvolvimento-e-migracoes-contradicoes-e-tendencias-coerencia-na-presidencia.pdf>

Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Padrões Culturais.

Rabaça, C., & Cunha, P. (2007). Algumas perspetivas sobre imigração: da imigração económica à integração social. *Revista Antropológica*, 10, 299-322.

Ramos, M. C. (2012). Migrações, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais e Regionais, Grandes Problemáticas do Espaço Europeu. FLUP.

Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 41 (3), 223-244. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-3_11

Ramos, N. (2011). Educar para a interculturalidade e cidadania: Princípios e desafios. In L. Alcoforado, J. A. G. Ferreira, A. G. Ferreira, M. P. de Lima, C. Vieira, A. L. Oliveira, & S. M. Ferreira (Eds.), *Educação e formação de adultos: Políticas, práticas e investigação* (pp. 189–200). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-0228-8_16

Ratts, M., Singh, A., Nassar-McMillan, S., Butler, S., & McCullough, J. (2016). Multicultural and Social Justice Counseling Competencies: Guidelines for the Counseling Profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 44, 28-48. 10.1002/jmcd.12035

Rocha-Trindade, M. B. (2001). Portugal uma sociedade multicultural. *JANUS.NET e-journal of International Relations*. http://www.janusonline.pt/2001/2001_3_3_18.html

Rocha-Trindade, M. B., Cordeiro, A. P., Horta, A. P., Madeira, A. I., Rego, M. C., & Viegas, T. (1995). *Sociologia das Migrações*. Universidade Aberta.

Rodrigues, D., Correia, T., Pinto, I., Pinto, R., & Cruz, C. (2013). Um Portugal de Imigrantes: exercício de reflexão sobre a diversidade cultural e as políticas de integração. *Da Investigação às práticas*, 4(1), 86 - 109.

Rosa, E. (2009). *A Aprendizagem ao Longo da Vida e a Educação Parental como Factor de Empowerment e Estratégia de Luta Contra a Exclusão Social - O Projecto de Capacitação Familiar "A PAR"*. ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/3722/4/master_ester_santos_rosa.pdf

Rosenthal, L. (2016). Incorporating Intersectionality Into Psychology: An Opportunity to Promote Social Justice and Equity. *American Psychological Association*, 71 (6), 474-485. <http://dx.doi.org/10.1037/a0040323>

Rowlands, J. (1995). *Empowerment Examined*. Oxfam. https://www.researchgate.net/publication/11109221_Empowerment_examined

Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (Org.) (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (1.ª ed., Vol. 2). UA Editora. <https://doi.org/10.34624/ka02-fg42>

Santos, H. (2002). Desenvolvimento comunitário vs. Educação: duas faces da mesma moeda?. *Cadernos de Educação de Infância: Vamos falar de...*, 1-6. <https://pt.slideshare.net/slideshow/desenvolvimento-comunitrio-vs-educao-duas-faces-da-mesma-moeda/70919514>

Santos, C. (2008). *Retratos de uma profissão: A identidade do Serviço Social*. Editora Quarteto.

Santos, S. (2008). Imagens da Cidade Planeada: a diversidade cultural e o pensamento estratégico urbano de Lisboa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 57, 131-151. <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/10081/10093.pdf>

Saraiva, D. (2002). Participação dos Professores na Escola. *Revista do ISPV*, s.n. <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/629/1/Participação%20dos%20Professores%20na%20Escola.pdf>

Sarmiento, C. (2010). *O trabalho em parceria e a formação de adultos na construção da multiculturalidade* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Portalegre. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8406/1/Catarina%20Alzira%20Loureiro%20Sarmiento.pdf>

Schumacher, A., & Salum, C. (2017). Reconhecimento social e orientação de políticas para migrantes e refugiados. *RIDH | Bauru*, 5 (1), 17-36.

Silva, D. F. S., & Silva, S. M. (2018). Conhecer contextos, conhecer profissionais: contributo para explorar o desenvolvimento de interculturais em contextos educativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), 38-60.

Silvestre, C. (2003). *Educação/formação de adultos. Como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Instituto Piaget.

Smith, L., Baluch, S., Bernabei, S., Robohm, J., & Sheehy, J. (2003). Applying a social justice framework to college counseling centers. *Journal of College Counseling*, 6, 3-13.

Strecht-Ribeiro, O. (1990). *Como se aprende uma língua estrangeira: crianças e adultos*. Livros Horizonte.

TIME project partnership (2016). *Curso de estudo autónomo para Formadores de Mediadores Interculturais*. Erasmus+

Tolou-Shams, L., Robles-Ramamurthy, B., & Porche, M. (2020). Inequity and the Disproportionate Impact of COVID-19 on Communities of Color in the United States: The Need for a Trauma-Informed Social Justice Response. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12 (5), 443-445. <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000889>

Trindade, R. (2009). *Escola, poder e saber: a relação pedagógica em debate*. Livpsic.

Trindade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.

Tuparevska, E., Santibáñez, R., & Solabarrieta, J. (2019). Equity and social exclusion measures in EU lifelong learning policies. *International Journal of Lifelong Education*, 39 (1), 5-17. <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1689435>

UNESCO (1976). *Recommendation on the development of adult education*. UNESCO.

UNESCO (2010). *Marco de Ação de Belém. Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2014). *Unesco Education Strategy – 2014-2021*. UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Institute for Statistics (UNESCO-IS) (2019). *Data for the sustainable development goals*. UNESCO-IS. http://www.uis.unesco.org/en/stats/statistics/ed/g_%20all%20regions.jpg

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) (2015). *Mid-year trends 2015*. UNHCR. <https://www.refworld.org/docid/568fbb8f4.html>

Vasconcelos, E. M. (2003). *O poder que brota da dor e da opressão: Empowerment, sua história, teorias e estratégias*. Paulus.

Vicente, P., Reis, E., & Ferrão, M. (1996). *Sondagens - A amostragem como factor decisivo da qualidade*. Edições Sílabo.

Vieira, R., & Trindade, J. (2008). Migration, culture and identity in Portugal. *Language and Intercultural Communication*, 8 (1), 36-49.

Webb, S., Hodge, S., Holford, J., Milana, M., & Waller, R. (2016). Refugee migration, lifelong education and forms of integration. *International Journal of Lifelong Education*, 35 (3), 213-215. <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1208502>

Zimmerman, M. A. (1995). Psychological Empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5), 581-599. <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/117117/ajcpbf02506983.pdf>

APÊNDICES

APÊNDICE 1 CONSENTIMENTOS INFORMADOS, ESCLARECIDOS E LIVRES



CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDOS DE INVESTIGAÇÃO

(de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo)

Por favor, leia com atenção a carta de estudo e a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Eu, Ana Sofia Trindade Pereira, estou a desenvolver uma pesquisa para dissertação em Educação e Desenvolvimento Comunitário, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, sob a orientação do Professor Doutor Rui Santos.

A pesquisa consiste em conhecer e compreender as perspetivas de formadores e formandos relativamente à relação pedagógica no contexto da formação de migrantes, dando resposta à seguinte questão: *Como melhorar a relação pedagógica no processo educativo com migrantes, sob a perceção de formadores e formandos?*

Conforme indicado na carta de estudo, será necessária recolha de dados, por meio de gravação áudio/ vídeo durante a realização dos *focus group*.

A sua participação no estudo não constitui prejuízos e será voluntária, podendo desistir a qualquer momento. Será garantido o uso exclusivo dos dados recolhidos para fins do presente estudo.

Coloco-me à disposição para realizar quaisquer esclarecimentos que venham a surgir.

Águeda, 01/ 09/ 2022.

(Ana Sofia Trindade Pereira)

Consentimento do participante

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a minha participação no estudo sobre “*Como melhorar a relação pedagógica no contexto da formação de migrantes, sob a perceção de formadores e formandos?*”, ambicionando conhecer e compreender as perspetivas de formadores (educadores) e formandos (migrantes), relativamente à relação pedagógica no contexto da formação de migrantes., sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que delas decorram.

Nome: _____

ASSINATURA _____

Águeda, ____/____/ 2022.

Observação: Os dados referentes ao documento de identificação não serão incorporados à dissertação. Os dados são solicitados para efeitos de oficialização do registo do consentimento do participante.



**INFORMED, INFORMED AND FREE CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH STUDIES
(in accordance with the Declaration of Helsinki and the Oviedo Convention)**

Please read the study letter and the following information carefully. If you think something is incorrect or unclear, please do not hesitate to ask for more information. If you agree with the proposal made to you, please sign this document.

I, Ana Sofia Trindade Pereira, am carrying out research for my dissertation in Education and Community Development at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria, under the supervision of Professor Rui Santos.

The research aims to find out and understand the perspectives of trainers and trainees regarding the pedagogical relationship in the context of training migrants, answering the following question: How can the pedagogical relationship be improved in the educational process with migrants, as perceived by trainers and trainees?

As indicated in the study charter, data collection will be necessary by means of audio/video recording during the focus groups.

Your participation in the study will be voluntary and you may withdraw at any time. You will be guaranteed exclusive use of the data collected for the purposes of this study.

I am at your disposal for any clarifications that may arise.

Águeda, 01/ 09/ 2022.

(Ana Sofia Trindade Pereira)

Participant's consent

I declare that I have read and understood this document and the information provided to me. I have been given the opportunity at any time to refuse my participation in the study on 'How to improve the pedagogical relationship in the context of migrant training, from the perspective of trainers and trainees?', with the aim of knowing and understanding the perspectives of trainers (educators) and trainees (migrants) regarding the pedagogical relationship in the context of migrant training, without any consequences whatsoever. In this way, I agree to take part in this study and allow the use of the data, which I voluntarily provide, trusting that it will only be used for scientific purposes and publications arising from it.

Name: _____

SIGNATURE _____

Águeda, ___/___/ 2022.

Note: Identification document data will not be incorporated into the dissertation. The data is requested for the purpose of formalising the registration of the participant's consent.

APÊNDICE 2 GUIÃO DE ORIENTAÇÃO DOS *FOCUS GROUP*

GUIÃO DE ORIENTAÇÃO | PLANO DE DISCUSSÃO

FOCUS GROUP MIGRANTES

Duração: 2h30min

Local: Associação para a Promoção e Desenvolvimento Social de Águeda

Data: 01 de setembro de 2022

Horário: 17h00min – 19h30min

Moderador/ Facilitador: Ana Sofia Trindade Pereira

Participantes: Grupo de 13 Migrantes a frequentar a Formação em Português Língua Não Materna ((PLA)

Descrição das atividades:

1.º Momento - Sessão de boas vindas/ acolhimento, breve apresentação da Investigadora e contextualização (20 minutos)

2.º Momento – Início dos trabalhos | Debate (2 horas)

Questões/ Linhas orientadoras

- a. *What is your idea about the role of the educator in assisting you in the educational process? (Importance, the role of the educator, influence...)* (20 minutos)
- b. *How does the relationship with the educator influences the educational process? (Good/ bad relationship influences what I want to learn or my dedication to the subject...)* (20 minutos)
- c. *Which attitudes make you feel respected and treated at the same level?* (20 minutos)
- d. *How do educators contribute/can contribute to make the guidance/educational relationship balanced or unbalanced? (Attitudes, behaviours, way of speaking, type of work...)* (20 minutos)
- e. *What type of training should educators have in order to improve the guidance/educational relationship?* (20 minutos)
- f. *What could improve the guidance/educational relationship?* (20 minutos)

3.º Momento – Preenchimento de folha de presenças (Data de nascimento, sexo e nacionalidade) (05 minutos)

4.º Momento – Agradecimentos e conclusão/ encerramento da sessão (05 minutos)

GUIÃO DE ORIENTAÇÃO | PLANO DE DISCUSSÃO

FOCUS GROUP EDUCADORES

Duração: 2h30min

Local: Associação para a Promoção e Desenvolvimento Social de Águeda

Data: 01 de setembro de 2022

Horário: 14h30min – 17h00min

Moderador/ Facilitador: Ana Sofia Trindade Pereira

Participantes: Grupo de 15 Educadores em exercício de funções na Formação em Português Língua Não Materna ((PLA)

Descrição das atividades:

1.º Momento - Sessão de boas vindas/ acolhimento, breve apresentação da Investigadora e contextualização (20 minutos)

2.º Momento – Início dos trabalhos | Debate (2 horas)

Questões/ Linhas orientadoras

- a. *De que forma percecionam o papel do educador de adultos no processo educativo? (Importância, influência...) (20 minutos)*
- b. *De que forma é que a relação com o formando migrante tem impacto no processo educativo? (20 minutos)*
- c. *O que pode tornar a relação com os formandos migrantes, simétrica ou assimétrica? (20 minutos)*
- d. *Como é que os educadores podem contribuir para tornar uma relação simétrica ou assimétrica/desequilibrada no processo educativo (com os formandos migrantes) (Atitude, comportamentos, formas de falar, tipo de trabalhos). (20 minutos)*
- e. *Que tipo de formação deve ter um educador, de forma a melhorar a sua relação pedagógica com os formandos migrantes? (20 minutos)*
- f. *O que pode melhorar a relação pedagógica/ educacional no processo educativo com migrantes? (20 minutos)*

3.º Momento – Preenchimento de folha de presenças (Data de nascimento, sexo e nacionalidade) (05 minutos)

4.º Momento – Agradecimentos e conclusão/ encerramento da sessão (05 minutos)

APÊNDICE 3 CATEGORIZAÇÃO *FOCUS GROUP*

CATEGORIZAÇÃO “FOCUS GROUP” MIGRANTES

| Tema | Dimensão | Categorias | Subcategorias | Indicadores | Excerto | Migrante |
|--|--------------------------|--|--|--|---|----------|
| A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes | Perspetiva dos Migrantes | O papel do Educador | Referência na inclusão cultural e social | Facilitador da comunicação | <i>“It's important because it helps to understand the language and it works as a tool of knowledge.”</i> | M1 |
| | | | | | <i>“Knowing an international language, like English.”</i> | M2 |
| | | | | | <i>“The teachers help us to learn how to write and speak Portuguese.”</i> | M8 |
| | | | | | <i>“It is important to establish a dialogue between the teacher and the student.”</i> | M12 |
| | | | | | <i>“They help to speak, to remember how to spell words, how to write and read in Portuguese.”</i> | M13 |
| | | | | Partilha(dor) de experiências, vivências e conhecimentos | <i>“It's important to share of experiences and ideas.”</i> | M3 |
| | | | | | <i>“The teacher helps to clarify doubts about your day-to-day life.”</i> | M5 |
| | | | | | <i>“It's not just about the money, the most important must be to create a good visual outlet for us to learn.”</i> | M7 |
| | | | | Fonte de inspiração | <i>“The teacher is useful in learning because it is an exchange of knowledge and experiences in the classroom.”</i> | M9 |
| | | | | | <i>“It is an emotional experience.”</i> | M10 |
| | | <i>“It is an experience, knowledge, teachings and lessons.”</i> | M11 | | | |
| | | <i>“The relationship with the teacher greatly influences the learning process and influences the understanding of learning aspirations.”</i> | M10 | | | |
| | | Respeito | <i>“It has to be a relationship of respect and communication.”</i> | | M3 | |
| <i>“The relationship with the teacher is necessary for a better teaching experience. Respect, motivation and love of teaching creates better results in the learning process.”</i> | M9 | | | | | |
| <i>“Be respected and not belittled.”</i> | M13 | | | | | |
| | | Fatores potenciadores | Valores | | | |

| Tema | Dimensão | Categorias | Subcategorias | Indicadores | Excerto | Migrante |
|---|--------------------------|-----------------------|--------------------|--------------------|--|----------|
| A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes | Perspetiva dos Migrantes | Fatores potenciadores | Valores | Respeito | "Pay attention and not speak when the teacher is speaking and also when the student is speaking, the teacher must pay attention." | M7 |
| | | | | | "A balanced relationship is possible when the two (teacher - student): listen carefully and talk about their experience without interrupting and with respect and create a space of friendship and respect." | M9 |
| | | | | Reciprocidade | "There has to be reciprocity." | M5 |
| | | | Atitudes positivas | Dinamizador | "The teacher must make the lesson more interesting with nonstandard games." | M6 |
| | | | | Motivado | "The relationship with the teacher is necessary for a better teaching experience. Respect, motivation and love of teaching creates better results in the learning process." | M9 |
| | | | | Compreensivo | "Be kind, have an understanding and helpful attitude, constantly." | M6 |
| | | | | | "Be kind, have understanding, be polite and have desirable interactions." | M7 |
| | | | | | "Be an educating, affable, pleasant and understanding figure." | M1 |
| | | | | | "The teacher must know multiple languages and be a little bit of a psychologist." | M8 |
| | | | | Interação positiva | "Be kind, have understanding, be polite and have desirable interactions." | M7 |
| | | | | | "It is important to have a better communication and a good teaching relationship." | M7 |
| | | | | Empatia | "If you don't like the teacher, you won't learn." | M1 |
| | | | | | "You have to have a friendly relationship, if the teacher is nice then we will learn quickly." | M6 |
| | | | | | "It is important to have a friendly relationship between the teacher and student." | M8 |
| | | | | | "Be kind, have an understanding and helpful attitude, constantly." | M6 |
| "Be kind, have understanding, be polite and have desirable interactions." | M7 | | | | | |
| "You must have a friendly relationship." | M4 | | | | | |

| Tema | Dimensão | Categorias | Subcategorias | Indicadores | Excerto | Migrante |
|--|--------------------------|-----------------------|---|--|---|---|
| A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes | Perspetiva dos Migrantes | Fatores potenciadores | Atitudes positivas | Empatia | "With a friendly relationship with the student." | M13 |
| | | | | | "Be an educating, affable, pleasant and understanding figure." | M1 |
| | | | | Comunicação verbal e não verbal | "The attitudes that make me feel respected are: a good tone of voice (moderate), eye contact, listening carefully, answer the questions, understanding and not judging, asking for opinions." | M9 |
| | | | | | "Speak politely and respectfully, be kind, be patient in case you don't understand something." | M11 |
| | | | | | "Understanding the students, speak slowly and explain everything well and carefully." | M10 |
| | | | | Competências | Teóricas | "Knowledge, the teacher must know a lot about what they are talking about." |
| | | | "Teacher equals knowledge." | | | M2 |
| | | | "Teachers must have university education in teaching but also have training/knowledge in: emotional intelligence, multiple types of intelligence, various types of learning, assertive communication, know several languages (Portuguese, English, Spanish, etc.)." | | | M9 |
| | | | Pedagógicas | | "The teacher has to teach well, for our own good." | M4 |
| | | | | | "The good teacher will try to teach well." | M6 |
| | | | | | "Teachers must know more about technology and know how to work with all ages." | M7 |
| | | | | | "Teachers must have university education in teaching but also have training/knowledge in: emotional intelligence, multiple types of intelligence, various types of learning, assertive communication, know several languages (Portuguese, English, Spanish, etc.)." | M9 |
| | | | | | "The teacher must create interactive sessions for example using the interview, games and give recommendations of books to read." | M12 |
| | | | Comunicacionais | "It is important to have a better communication and a good teaching relationship." | M7 | |

| Tema | Dimensão | Categorias | Subcategorias | Indicadores | Excerto | Migrante |
|--|--------------------------|-----------------------|---------------|-------------------------|---|----------|
| A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes | Perspetiva dos Migrantes | Fatores potenciadores | Competências | Comunicacionais | "They have to have an active communication and knowing how to provide a good explanation." | M11 |
| | | | | | "It is important to have a simultaneous and interactive translation." | M2 |
| | | | | | "A balanced relationship is possible when the two (teacher - student): listen carefully and talk about their experience without interrupting and with respect and create a space of friendship and respect." | M9 |
| | | | | | "Understanding the students, speak slowly and explain everything well and carefully." | M10 |
| | | | | Relacionais "Saber Ser" | "The teacher must help, explain and have a lot of patience." | M3 |
| | | | | | "Teachers must have university education in teaching but also have training/knowledge in: emotional intelligence, multiple types of intelligence, various types of learning, assertive communication, know several languages (Portuguese, English, Spanish, etc.)." | M9 |
| | | | | Técnicas | "Teachers must know more about technology and know, how to work with all ages." | M7 |
| | | | | | "Teachers must have university education in teaching but also have training/knowledge in: emotional intelligence, multiple types of intelligence, various types of learning, assertive communication, know several languages (Portuguese, English, Spanish, etc.)." | M9 |
| | | | | Linguísticas | "The teacher must know an international language, like English." | M4 |
| | | | | | "Teachers must have a good international comprehension." | M6 |
| | | | | | "The teacher must know multiple languages and be a little bit of a psychologist." | M8 |

| Tema | Dimensão | Categorias | Subcategorias | Indicadores | Excerto | Migrante |
|--|--------------------------|-----------------------|------------------------------|---|--|----------|
| A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes | Perspetiva dos Migrantes | Fatores potenciadores | Competências | Linguísticas | <i>"Teachers must have university education in teaching but also have training/knowledge in: emotional intelligence, multiple types of intelligence, various types of learning, assertive communication, know several languages (Portuguese, English, Spanish, etc.)."</i> | M9 |
| | | | Atitude/ Conduta do formando | Recetividade | <i>"Learning attitudes".</i> | M4 |
| | | | | Respeito mútuo | <i>"Pay attention and not speak when the teacher is speaking and also when the student is speaking, the teacher must pay attention."</i> | M7 |
| | | | | | <i>"A balanced relationship is possible when the two (teacher - student): listen carefully and talk about their experience without interrupting and with respect and create a space of friendship and respect."</i> | M9 |
| | | Propostas de melhoria | Respeito | <i>"Show respect."</i> | M1 | |
| | | | Compreensão | <i>"Be understanding."</i> | M2 | |
| | | | Inovação | <i>"Improvement of learning is possible when we have access and interest in new courses, for example teaching at a distance, which is now necessary."</i> | M3 | |
| | | | Promoção intercultural | <i>"The teacher must ask the students to bring and show things from their cultures and countries."</i> | M7 | |
| | | | Paciência/tolerância | <i>"Be patient."</i> | M8 | |
| | | | Metodologia participativa | <i>"To practice and repeat."</i> | M13 | |

**CATEGORIZAÇÃO “FOCUS GROUP”
EDUCADORES**

| Tema | Dimensão | Categoria | Subcategoria | Excerto | Educador |
|---|-------------------------------------|--------------------------|--|---|-----------------|
| A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes | A perspectiva dos Educadores | Papel do Educador | Facilitador | <i>“(…) um papel de apoio, de auxílio no desenvolvimento do trabalho, seja ele qual for (…)”</i> | E1 |
| | | | Representante | <i>“(…) técnico é o rosto da entidade que representa.”</i> | E1 |
| | | | Orientador | <i>“(…) Eu creio que terá mais um papel de orientador (…) no fundo é um papel de orientação, de ajuda ao formando.”</i> | E1 |
| | | | | <i>“(…) o nosso papel é também procurar as necessidades que cada adulto tem, no sentido de podermos procurar a melhor resposta para satisfazer essas necessidades (…) Temos é que conhecer bem qual é o plano, fazer o acompanhamento ao longo da vida e para isso é preciso conhecê-lo e ter uma estratégia para o poder encaminhar no sentido certo.”</i> | E2 |
| | | | | <i>“(…) fomos professores, orientadores (…)”</i> | E4 |
| | | | | <i>“A nossa ligação com eles vai para além do processo de formação, vai muitas vezes em tentar ajudá-los a resolver pequenos problemas (…)”</i> | E5 |
| | | | <i>“O meu papel não é só de formador... Eu tenho um trabalho de muito apoio, apoio bastante em qualquer questão, até receitas culinárias, até em gorduras que não tenham porco para pessoas que são muçulmanas, eu estou sempre disponível para os ajudar em qualquer questão que eles tenham, tenho sempre essa abertura com todos os formandos... (…) não se pressupõe que eles tenham o meu número de telefone, por exemplo, mas têm todos, continuam-me a contactar quando têm alguma dificuldade ou alguma coisa que não entendem... às vezes pessoas que já acabaram o curso há 2 anos.”</i> | E13 | |

| Tema | Dimensão | Categoria | Subcategoria | Excerto | Educador |
|--|--|---------------------------------|------------------------------------|--|-----------|
| <p>A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes</p> | <p>A perspectiva dos Educadores</p> | <p>Papel do Educador</p> | <p>Promotor de inclusão</p> | <p><i>“Além daquilo que já disseram, a preocupação de talvez fazer um paralelo sempre entre aquilo que é a cultura deles e aquilo que estão a vivenciar e aprender connosco (...) muitas vezes adaptar os nossos conteúdos àquilo que eles sabem da cultura deles (...) por exemplo, uma parte onde se fala da alimentação, eles tentarem falar da alimentação dos países deles, o que é mais importante, que tipos de alimentos, horários (...) se falarmos no desporto, que tipo de desporto têm mais lá. Eu acrescentaria, o que o E4 quer dizer é termos de muitas vezes os saber ouvir e saber perceber o que lhes faz mais falta (...) o que nós lhe podemos dar e transmitir, ao nível do conhecimento (...) saber ouvir é importante.”</i></p> | <p>E3</p> |
| | | | | <p><i>“Tive que ser professora, ensinar abecedários, as regras gramaticais (...) quando chegámos à parte da alimentação foi um momento cultural e multicultural com as diferentes nacionalidades (...)”</i></p> | <p>E4</p> |
| | | | | <p><i>“(...) tentamos ajudá-los de alguma forma para os integrá-los no processo de formação e na vida lá fora. É um bocadinho este o nosso papel.”</i></p> | <p>E5</p> |

| Tema | Dimensão | Categoria | Subcategoria | Excerto | Educador |
|--|--|---------------------------------|------------------------------------|--|------------|
| <p>A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes</p> | <p>A perspectiva dos Educadores</p> | <p>Papel do Educador</p> | <p>Promotor de inclusão</p> | <p><i>"Eu normalmente ajudo a E1 a ajudá-los a eles, mais no aspeto de backoffice, em termos de apoio administrativo. Não tenho aquele contacto e aquela visão com este público por todo este conjunto de circunstâncias. Também percebo que o cidadão comum nacional que procura habilitações profissionais ou escolares enquanto que neste público não é tanto isso que acontece, normalmente trabalhamos com um nível habilitacional que gostaríamos nós que os nossos estivessem ao nível do cidadão estrangeiro, claro que eles sentem a dificuldade da língua, mas ao nível de dificuldades do que diz respeito à instrução, eles estão muito à frente dos nossos, em média (...) nestes grupos temos às vezes alguns licenciados (...) A E1 falou numa vertente que a completa como formadora, porque os estar a ajudar nesse sentido também não deixa de ser estar a intervir no papel de formadora, desde que estejamos a formar, somos formadores. No meu caso, eu noto mais que existindo uma ligação próxima entre a minha pessoa e os grupos é muito frequente eles se dirigirem ao centro de formação e já pedem para falar comigo, eles sabem que os posso ajudar e eles vão procurando e ficando.... Quero com isto dizer que mesmo não havendo um papel ativo ou interventivo, esta ligação fica, não consigo é explicar-vos os porquês, porque o contacto não é assim tanto. Eu acho que durante a formação não tenho um peso, ou que eu o faça propositadamente com a intenção deste desfecho não. Mas nota-se que eles percebem que nós estamos para colaborar e os ajudar quer o possibilitar a aquisição de habilitações quer também a facilitar-lhes a integração na nossa comunidade."</i></p> | <p>E14</p> |
| | | | <p>Gestor de emoções</p> | <p><i>"(...) com os meus alunos foi também importante a parte emotiva (...) fomos professores, orientadores e um pouco de psicólogos em alguns momentos(...) as questões pessoais dos formandos também tiveram espaço na aula."</i></p> | <p>E4</p> |

| Tema | Dimensão | Categoria | Subcategoria | Excerto | Educador |
|---|-------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|---|-----------------|
| A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes | A perspectiva dos Educadores | Papel do Educador | Advocacy | <i>"(...) facilitar-lhes um bocadinho a vida em alguns aspetos mais burocráticos (...)."</i> | E5 |
| | | | Criador de laços (Cativar) | <i>"Dei formação a adultos durante 10 anos seguidos e trabalhei com adultos migrantes (...). É primeiro preciso estabelecer esta relação empática com o nosso formando, perceber o contexto de onde ele vem, tentar que ele se sinta integrado na sala com aqueles que são os formandos portugueses (...) aos estabelecermos esta relação toda, o que notei em todas as formações que dei foi que a aquisição de conhecimento depois deu-se mais facilmente e até as sugestões que nós dávamos de persecução de estudos, eles aceitavam mais facilmente, tudo porque naturalmente se sentiram integrados naquele grupo de formação."</i> | E6 |
| | | Fatores potenciadores | Relação positiva | <i>"O impacto das relações não se manifesta apenas no processo educativo. Sempre que há uma boa relação entre duas partes, normalmente as coisas tendem a correr melhor e no caso do processo educativo é mais um exemplo desses. Sempre que houver uma boa relação, sempre que os adultos se sintam em casa acho que é meio caminho andado para concluir esse processo educativo nos quais estão envolvidos."</i> | E1 |
| | | | Inspiração/reciprocidade | <i>"Também muito importante da nossa parte inspirar (...) numa formação temos que ter essa capacidade interna e ir ao encontro de... Inspirando. Fazer com que os formandos sintam que têm alguém que está ali a valorizá-los a vários níveis e ter em conta os seus interesses e culturas (...) é extremamente importante quando a relação corre nesta reciprocidade (...) algo mútuo que acontece e depois flui naturalmente (...) com adultos acaba por ser mais exigente por já terem encerrados em si uma data de experiências, vivências e algumas bastante negativas (...) isto tudo é de salientar em todo o processo educativo."</i> | E8 |

| Tema | Dimensão | Categoria | Subcategoria | Excerto | Educador |
|---|-------------------------------------|------------------------------|----------------------------|--|-----------------|
| A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes | A perspectiva dos Educadores | Fatores potenciadores | Motivação | "A motivação é a base de toda a aprendizagem" | E2 |
| | | | | "A envolvimento... tentando motivá-los a envolver-se em atividades promovidas pela entidade em que eles estejam inseridos (...) tentar sempre envolvê-los e que eles se sintam que a sua participação é fundamental." | E2 |
| | | | | "Acho que o nosso papel com os estrangeiros é principalmente de cativar e incentivar, o que nem sempre é fácil: eles mudam de residência muitas vezes, mudam de telefone ainda mais...é muito complicado. Sabemos que eles têm uma vida difícil: trabalham durante o dia, depois não é fácil virem à noite às aulas... muitos tem filhos e acabam por desistir. O meu papel é mais de acolher, falar com eles, tentar incentivar, mas é um trabalho inglório. Muitos trabalham em fábricas onde não dá para treinarem a língua. Outros recusam-se a interagir com outras culturas... estão fechados nas suas comunidades, o que é normal com comunidades de imigrantes, se eu fosse também me juntava aos "meus". É difícil melhorar, pois como a E4 disse, por exemplo, que teve alguma dificuldade em incentivá-los para uma atividade não letiva - uma festa - e a questão das bebidas já ia sendo um motivo para a atividade não se realizar..." | E10 |
| | | | Postura do formando | "Estamos-nos a focar muito no papel do formador que é quem está a liderar a sessão e tem aqui o papel de facilitar a relação entre o formando e o formador (...) a forma como o formando nos trata também é importante e nós vendo a vontade para aprender e vontade para evoluir também é um motivo e uma força para nós fazermos mais pelo formando." | E6 |

| Tema | Dimensão | Categoria | Subcategoria | Excerto | Educador |
|--|------------------------------|-----------------------|--------------|---|----------|
| A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes | A perspectiva dos Educadores | Fatores potenciadores | Empatia | <p><i>“Quando qualquer educando, de qualquer idade, gostando do professor porque sente de lá empatia, porque o professor o compreende, ou porque têm gostos semelhantes (...) sempre que se gosta de um professor ou formador é mais fácil aprender, queremos mais aprender, esforçamo-nos mais (...) queremos impressionar porque gostamos daquele professor e vemos como um modelo (...) com os adultos a coisa não muda assim tanto (...) se nos sentirmos acolhidos, acompanhados, se o formando se sente em casa na sala de aula, então claro que a aprendizagem vai ser mais rápida, mais prática.”</i></p> | E7 |
| | | | | <p><i>“A empatia é um conceito base e que deve estar em qualquer relação que se deva estabelecer. Sim, é importantíssima para que o outro perceba que nós percebemos e compreendemos, de facto, aquilo que eles nos estão a transmitir e a experienciar. Só assim é que conseguimos desenvolver as outras capacidades e o processo socioeducativo (...) é muito importante a empatia, até para eles se sentirem mais seguros no processo educativo.”</i></p> | E10 |
| | | | | <p><i>“Acima de tudo sermos bons observadores e sermos empáticos, conseguirmo-nos colocar no lugar da outra pessoa, em estar num país estrangeiro, em que somos completamente outsiders na língua, nos costumes, nas relações, nas experiências (...) é mais fácil, minimizamos as assimetrias e facilitamos a comunicação.”</i></p> | E15 |

| Tema | Dimensão | Categoria | Subcategoria | Excerto | Educador |
|--|------------------------------|-----------------------|---------------------------------|---|----------|
| A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes | A perspectiva dos Educadores | Fatores potenciadores | Comunicação verbal e não verbal | <p><i>“A meu ver tem muito impacto. E a barreira da língua tem um impacto ainda maior. Imaginemos uma família Síria, a quem eu tive que dar formação, que não falavam inglês, não falavam nada a não ser árabe e eu não falo árabe. Portanto, a relação que se criou aqui foi uma relação muito intensa, porque para muitas coisas eu tinha que me socorrer do telemóvel e mostrar imagens para conseguir que chegássemos a um entendimento, que realmente a comunicação fosse estabelecida, e de facto conseguiu-se. Portanto essa relação acaba por ser uma relação estreita, que acaba por ser uma relação positiva.”</i></p> | E13 |
| | | | | <p><i>“Temos que estar muito atentos à linguagem não verbal, porque muitas vezes eles têm pequenas reações e a partir daí também podemos identificar muitas coisas.”</i></p> | E2 |
| | | | | <p><i>“Estar atentos às reações deles e saber ouvir o que eles estão a sentir mais dificuldades ou o que não lhes agrada a nível das situações e dos conteúdos que estão a ser tratados, o que lhes faz mais falta, onde sentem mais dificuldades. O estar atento, o saber ouvir... é preciso muita paciência porque alguns só interrompem por interromper porque também não lhes interessa estarem a ouvir muita coisa, interessa só estar a passar o tempo (...) Temos que ter aqui um jogo de cintura em saber muito bem o que vamos dizer e como vamos responder àquelas situações (...) o estar atento e saber ouvir é muito importante, para além da tolerância e da paciência e de tudo isso. Muitas vezes é descer um bocadinho. Muitas vezes temos a tendência de falarmos e pensar que toda a gente nos percebe e aquilo que queremos dizer e o que estamos a dizer e às vezes temos que adequar a linguagem de modo a que eles percebam aquilo que nós queremos transmitir.”</i></p> | E3 |

| Tema | Dimensão | Categoria | Subcategoria | Excerto | Educador |
|---|-------------------------------------|------------------------------|--|--|-----------------|
| A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes | A perspectiva dos Educadores | Fatores potenciadores | Comunicação verbal e não verbal | <i>"...em termos da linguagem não verbal, é tão importante porque diz tanto e mesmo às vezes uma palavra que empregamos diz tanto sobre nós (...) ao nível da comunicação e do relacionamento interpessoal é extremamente importante..."</i> | E8 |
| | | | Respeito/aceitação cultural | <i>"É o compreender o outro, o respeitar as culturas, as diferenças... Aceitar e tentar de certa forma chegar ali ao ponto em que se compreendem e não ultrapassam nenhum limite, de cada uma das culturas." "Se tiverem religiões diferentes... Depende de muita coisa, há fatores que têm que ser tidos em conta."</i> | E2 |
| | | | | <i>Para haver uma relação simétrica, a base é o respeito, perceber que está ali uma pessoa com experiências de vidas que muitas vezes são muito negativas e se assim for perceber que ele poderá ter uma abordagem mais dura (...) a base é sempre a questão do respeito mútuo, que muitas vezes passa por não tratar pelos cargos formando, formador (...) é forma como nós falamos, verbalizamos como, por exemplo, tomarmos as decisões em sala (...) em que toda a gente contribui (...) isto é por toda a gente ao mesmo nível"</i> | E6 |

| Tema | Dimensão | Categoria | Subcategoria | Excerto | Educador |
|--|--|-------------------------------------|---|---|-----------|
| <p>A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes</p> | <p>A perspectiva dos Educadores</p> | <p>Fatores potenciadores</p> | <p>Respeito/aceitação cultural</p> | <p><i>“Eu aqui lembrei-me de uma dificuldade, aquilo que nós conseguimos controlar sobre o que vamos pesquisar e saber acerca de cada cultura, nosso conhecimento e a nossa tentativa de não esbarrar para o desrespeito, mesmo sem querer (...) mas mesmo às vezes entre formandos, ou seja, se tivermos um grupo de formandos da mesma cultura ou zona geográfica parecida é mais fácil, somos só nós a adaptarmo-nos mas se tivermos grupos com estudantes de várias zonas do globo e com culturas diversas e passados diferentes (...) o nosso papel enquanto formador, dinamizador tem que passar por todos se conhecerem uns aos outros para que o respeito não seja só do formador para o grupo e do grupo para o formador, mas também entre eles porque nós precisamos que eles trabalhem em grupos, que eles conversem uns com os outros, precisamos que o trabalho seja feito em comum e se o respeito for só para dois lados não chega, é preciso criar uma rede de respeito entre todos e isso parece-me um bocadinho mais complicado do que nós, enquanto formadores/educadores nos prepararmos para, porque isso está sob o nosso controlo, o entre eles nem por isso.”</i></p> | <p>E7</p> |
| | | | | <p><i>“A base para esta relação simétrica ou assimétrica passa pelo princípio do respeito, respeito por cada experiência e culturalmente também (...) Eles vêm com determinadas experiências de vida e vivências, que vêm fazer fluir este respeito e daí tornam ou não relação simétrica (...) às vezes também trazem com eles algumas características que podem fazer com que não se sintam tão integrados (...) mas aí até nós, infelizmente, surgem preconceitos, desigualdade e alguma parte do discurso, sem querer (...) A base da relação é mesmo o respeito que tem que existir, pela parte pessoal e cultural de cada um.”</i></p> | <p>E8</p> |

| Tema | Dimensão | Categoria | Subcategoria | Excerto | Educador |
|--|--|-------------------------------------|---|---|------------|
| <p>A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes</p> | <p>A perspectiva dos Educadores</p> | <p>Fatores potenciadores</p> | <p>Respeito/aceitação cultural</p> | <p><i>“Penso que é muito importante, neste caso o formador também ser uma pessoa aberta a outras culturas, ter interesse em conhecer outras culturas, porque o formando está a aprender, mas também gosta de partilhar alguma coisa daquilo que sabe daquilo que é seu. Gosta de partilhar costumes, tradições e, portanto, isto vai para além da aprendizagem. Da mesma forma que tento falar-lhes um pouco da nossa cultura e explicar-lhes coisas que eles não entendem, por exemplo para eles é muito difícil, principalmente para os formandos que temos da América do Sul perceber porque é que as pessoas gostam de cantar fado se o fado é tão triste, eles pressupõem que a música tem sempre que ser um motivo de alegria e não um motivo de tristeza (...) eu acho que a partilha torna a relação mais simétrica, assim como uma senhora que eu tive do Iraque, por exemplo, que gostava muito de cozinhar e que gostava de trazer coisas que ela fazia para nós provarmos e isso é uma forma também de partilhar e de estreitar essa simetria entre o formador e os formandos.”</i></p> | <p>E13</p> |
| | | | | <p><i>“O que eu vou acompanhando em off (...) o que eu tenho visto e acompanhando o que eles [formadores] fazem com algum empenho e alegria, alguns trabalhos de grupo, individuais ou por nacionalidade, estou-me a lembrar do livro de receitas que eles fizeram e que dá a ideia que defendem também uma forma de divulgação dos tais usos e costumes dos seus países de origem (...) fortalece a partilha e está ligado ao que falamos atrás, os laços de proximidade de confiança passam por aqui.”</i></p> | <p>E14</p> |

| Tema | Dimensão | Categoria | Subcategoria | Excerto | Educador |
|--|--|-------------------------------------|---|---|------------|
| <p>A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes</p> | <p>A perspectiva dos Educadores</p> | <p>Fatores potenciadores</p> | <p>Respeito/aceitação cultural</p> | <p><i>“A partilha, acho que isso unia muito os grupos, recordo que como forma de encerrar essa turma, cada um levou alimentos que eram da sua cultura, comida que eles fizeram e partilhamos todos e nós sentimos exatamente isso, que para além da linguagem verbal há tanta outra forma de nós comunicarmos e de criarmos pontes e de eles sentirem que são valorizados pela diferença e isso torna-os ao mesmo nível que todos os outros e foi uma experiência muito interessante. Às vezes estamos muitos preocupados em articular, em eles se fazerem ouvir e eles transpiram emoções (...) e sinto que a E1 e outros formadores que nós tivemos (...) eles têm muita necessidade de aceitação e que não sejam só mais um ucraniano, é aquele, que gosta de contar a sua história (...) são depois as pessoas que mais valorizam a formação profissional de longa duração, porque eles têm tanta sede de conhecimento, tanta necessidade de serem integrados na comunidade, de não serem mais aquele que vem roubar o trabalho dos outros mas ser a pessoa qualificada para o trabalho e que têm tantas competências como todos os outros (...) e falo dos que vêm dos países de leste, a cultura deles prepara-os muito para a linguagem, para o cálculo, para a matemática, para as ciências exatas e eles normalmente têm desempenhos extraordinários em áreas eletrotécnicas e depois o desempenho deles é notável. Muitas vezes o percurso é esse, vão para as aulas de português e depois vão para a ação de longa duração e depois vão para o mundo do trabalho.”</i></p> | <p>E15</p> |
| | | | | <p><i>“Respeitar e perceber o background e as questões das culturas e muito também gerir as situações que surgem...”</i></p> | <p>E6</p> |

| Tema | Dimensão | Categoria | Subcategoria | Excerto | Educador |
|---|-------------------------------------|------------------------------|---------------------|--|-----------------|
| A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes | A perspectiva dos Educadores | Fatores potenciadores | Mediação | <i>"...para conseguirmos tornar uma relação simétrica, equilibrada entre toda a gente no processo educativo, passa muito também por esta capacidade de negociação entre as diversas situações que temos em sala, o perceber que aquilo incomoda uns, mas não incomoda outros e encontrar um meio termo para tudo (...)"</i> | E6 |
| | | | Empowerment | <i>"No fundo há uma necessidade muito grande (...) de abrir espaço e dar espaço, que os formandos possam falar, mostrar-se, possam partilhar o querem, fazer as perguntas que querem e precisam (...) se nós formos humildes e perguntarmos e mostrarmos que não sabemos e queremos saber (...) acabamos por nos colocar um bocadinho também na posição deles, porque estamos constantemente a aprender e isso dá-lhes mais poder, mais participação, mais um papel no processo de aprendizagem deles, e acaba por lhes dar mais controlo, portanto, eles sentem-se mais iguais."</i> | E7 |
| | | | | <i>"... fazer com que eles partilhem, porque se for sempre eu a dar, sempre eu a transmitir, não há uma reciprocidade e eu gosto que eles sintam que me estão a ensinar alguma coisa, eles ficam contentes, quer seja a nível cultural, quer seja através da língua, por exemplo havia um grupo com muitos ucranianos e eles falavam muito entre eles em ucraniano e eu aprendi a dizer algumas coisas em ucraniano para intervir quando eles falavam em ucraniano, para não os deixar a continuar a falar e eles mostraram interesse, sempre que eu sabia mais uma palavra, eu notava que eles ficavam muito contentes com isso."</i> | E13 |
| | | | Tolerância | <i>"Eu diria também tolerância (...) é algo que nós também temos que ter muito presente, porque à semelhança da paciência há questões que mesmo pelas vivências que eles possam ter tido, têm que ser toleradas pela forma como são expostas e depois também a forma como eles se dirigem para o grupo e as partilhas que fazem (...) é importante existir esta linha da tolerância e paciência em uníssono."</i> | E8 |

| Tema | Dimensão | Categoria | Subcategoria | Excerto | Educador |
|---|-------------------------------------|------------------------------|---|--|-----------------|
| A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes | A perspectiva dos Educadores | Fatores potenciadores | Relação individualizada | <i>“Adaptar a sua abordagem a cada pessoa, conhecê-la, dialogar com ela e adaptar a sua abordagem à pessoa que está à nossa frente. Cada pessoa tem particularidades, personalidades e particularidades diferentes e, por isso, temos que ter a capacidade de identificar e adaptar a essa situação.”</i> | E2 |
| | | | Gestão emocional | <i>“... saber gerir emoções, esse lado emocional das pessoas não é fácil”</i> | E3 |
| | | | | <i>“Isto é trabalhar com pessoas, uma altura me disse uma gestora (...) só é a prática mais difícil que temos na vida, que é gerir pessoas e nós dentro de uma sala estamos a gerir pessoas. A questão do nosso próprio autocontrolo e autogestão das nossas emoções (...) esta capacidade de controlar as próprias emoções para conseguir ter uma resposta assertiva, que não incendeie ainda mais a questão e que ajude a apaziguar e encontrar uma solução é essencial.</i> | E6 |
| | | | <i>“... é ter a capacidade em termos da inteligência emocional, saber gerir todas e quaisquer emoções, o que não é fácil (...) Estarmos desprovidos de qualquer preconceito, de juízos de valor, permitir a equidade, para além da igualdade... eu acho que isto é tudo extremamente importante.”</i> | E8 | |

| Tema | Dimensão | Categoria | Subcategoria | Excerto | Educador |
|--|--|-------------------------------------|--------------------------------|--|-----------|
| <p>A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes</p> | <p>A perspectiva dos Educadores</p> | <p>Fatores potenciadores</p> | <p>Gestão emocional</p> | <p><i>“Eu acho que em relação aos formandos estrangeiros (...) há uma coisa que também é importante percebermos, que é conhecermos os antecedentes deles, ou seja, saber que a maior parte, e estou a falar daqueles que eu conheço no nosso centro, são migrantes que vêm de países com problemas, eles próprios têm bastantes problemas, passaram por muito nos países deles e ao percebermos isso e aos mostrarmos a esses formandos que percebemos todas as dificuldades e que conhecemos todo o background que eles tiverem nos seus países, acho que isso pode ajudar a melhorar essa relação educacional. Acho que temos que funcionar um bocadinho como anfitriões, ou seja, recebê-los (...) e mostrar-lhes aquilo que melhor tem o nosso país e de que maneira eles podem sentir o mais integrados possível. Acho que passa por aí esta parte mais humana, saber e conhecer como funcionam os outros países e como eles funcionaram nesses países, tudo aquilo que eles já viveram.”</i></p> | <p>E1</p> |
| | | | <p>Confiança</p> | <p><i>“Mostrar-lhes que eles podem confiar no formador, na sua ajuda, no seu apoio.... Acho que a confiança aqui é um aspeto importante. Se não houver confiança da parte deles para com o formador pode por em causa muita coisa. (...) podemos promovê-la com o respeito, a empatia, o saber ouvir, o estar atento...”</i></p> | <p>E3</p> |
| | | | | <p><i>“O ser verdadeiro, por exemplo. Ser muito transparente na relação com o outro (...) mas sobretudo não dizer hoje uma coisa e amanhã outra, ser claro e ser verdadeiro, ser sincero e verdadeiro, acho que é fundamental. Ser consistente.”</i></p> | <p>E5</p> |

| Tema | Dimensão | Categoria | Subcategoria | Excerto | Educador |
|--|--|-------------------------------------|--|---|-----------|
| <p>A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes</p> | <p>A perspectiva dos Educadores</p> | <p>Fatores potenciadores</p> | <p>Sentimento de pertença/relações e integração comunitária</p> | <p><i>“A maior parte dos migrantes que estão em formação têm muitas dificuldades, alguns têm filhos e têm a família cá e é muito difícil de gerir. Outros estão sozinhos, não têm nenhuma família o que também torna muito difícil o envolvimento emocional com outras pessoas e portanto se nós conseguirmos fazer com que a escola, o centro de formação (...) se conseguirmos garantir que há relações para além da relação formador-formando, também entre formandos e a entidade, isso é extremamente importante para fazê-los sentir que pertencem, que têm uma rede de ligações que lhes permite resolver problemas muito práticos da vida, para aprenderem a desenrascarem-se. Alguns dos migrantes têm dificuldades, uns tens filhos, outros não têm família cá e é muito difícil de gerir. Outros estão sozinhos, não têm família cá, o que também torna muito difícil este envolvimento emocional com outras pessoas e portanto acho que se nós conseguirmos fazer com que a escola, o centro de formação (...) se conseguirmos garantir que há ali relações para além da relação formador-formando, também entre formandos e as entidades envolvidas, isso é extremamente importante, faze-los sentir que pertencem, que têm aqui uma rede de ligações que lhes permitem resolver problemas muito práticos da vida e não só das aprendizagens e daquilo que têm que aprender. (...) eu acho que é criar relações ou ajudar a criar ligações, porque eu não tenho que ter qualquer tipo de relação com os meus formandos fora da escola (...) não tenho que o fazer (...) em muitos aspetos nem devo fazê-lo, mas tentar facilitar que isso aconteça entre eles, entre os formandos e as entidades envolvidas, para que eles se sintam confiantes e, portanto, mais capazes e mais autónomos.”</i></p> | <p>E7</p> |

| Tema | Dimensão | Categoria | Subcategoria | Excerto | Educador |
|--|------------------------------|----------------------|----------------|---|----------|
| A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes | A perspectiva dos Educadores | Fatores Bloqueadores | Língua materna | <p><i>“Eu concordo. Acho que a partir daí vem a aceitação etc.” “A E4 terá tido mais facilidade em trabalhar com os venezuelanos, são por naturezas pessoas mais expansivas, mais abertas e a relação de empatia é mais fácil, creio eu do que com outra turma que ela teve, que tinha sobretudo pessoas da Ucrânia, Cazaquistão e que a dificuldade poderá ter sido maior em chegar até cada um dos formandos, até porque a barreira da língua era grande, bem maior do que com a outra turma, por essa razão da língua mas também por razões culturais (...) são pessoas mais fechadas.”</i></p> | E3 |
| | | | | <p><i>“Quando dei formação (...) uma das barreiras inevitáveis era a linguagem, nós tínhamos na altura chineses e era muito complicado dialogarmos com eles, isso foi um desafio... há a linguagem universal, que é a linguagem não verbal, que eu acho que era muito giro, que muitas vezes era intrinsecamente a barreira linguística, mas a linguagem não verbal, o consentir, o concordar, o mostrar interesse, o mostrar vontade, mesmo dentro daquelas dificuldades... A partilha, acho que isso unia muito os grupos, recorde que como forma de encerrar essa turma, cada um levou alimentos que eram da sua cultura, comida que eles fizeram e partilhamos todos e nós sentimentos exatamente isso, que para além da linguagem verbal há tanta outra forma de nós comunicarmos e de criarmos pontes e de eles sentirem que são valorizados pela diferença e isso torna-os ao mesmo nível que todos os outros e foi uma experiência muito interessante. às vezes estamos muito preocupados em articular, em eles se fazerem ouvir e eles transpiram emoções (...) e sinto que a E1 e outros formadores que nós tivemos (...) eles têm muita necessidade de aceitação e que não sejam só mais um ucraniano, é aquele, que gosta de contar a sua história (...) são depois as pessoas que mais valorizam a formação profissional de longa duração, porque eles têm tanta sede de conhecimento, tanta necessidade de serem integrados na comunidade, de não serem mais aqueles que vêm roubar o trabalho dos outros, mas ser a pessoa qualificada para o trabalho e que têm tantas competências como todos os outros (...) e falo dos que vêm dos países de leste, a cultura deles prepara-os muito para a linguagem, para o cálculo, para a matemática, para as ciências exatas e eles normalmente têm desempenhos extraordinários em áreas eletrotécnicas e depois o desempenho deles é notável. Muitas vezes o percurso é esse, vão para as aulas de português e depois vão para a ação de longa duração e depois vão para o mundo do trabalho.”</i></p> | E15 |

| Tema | Dimensão | Categoria | Subcategoria | Excerto | Educador |
|--|--|------------------------------------|-----------------------|---|-----------|
| <p>A Relação Pedagógica no Processo Educativo com Migrantes</p> | <p>A perspectiva dos Educadores</p> | <p>Fatores Bloqueadores</p> | <p>Cultura</p> | <p><i>“É mesmo isso (...) são experiências que precisamos de partilhar como colegas e coordenadores e nem sempre sabemos se estamos a ir no caminho certo. As turmas dos venezuelanos têm uma mentalidade muito mais aberta, muito mais recetiva (...) Há pouco falei-vos da atividade da alimentação e não foi nada fácil, porque englobava diferentes turmas (...) decidir se se podia ou não haver álcool, nesse momento, foi algo difícil de se decidir. Algo simples, aparentemente, por causa da religião não foi aceite e lá chegamos a um consenso de não haver (...) os venezuelanos a dançarem, dominaram a pista (...) as outras culturas de uma forma discreta também se quiseram evidenciar, uma aluno trouxe a sua nora, vestida noiva, como se vestem os cazaquistaneses (...) eu penso que eles vêm dispostos a aceitar o nosso país mas que também querem dar-se a conhecer um pouco (...) eu tenho muita dificuldade em por palavras o que é trabalhar com eles, eles são mais fechados, têm muita dificuldade em comunicar, já porque a língua é uma grande barreira, pela mentalidade e cultura (...) mas eles querem fazer parte de Portugal e darem-se a conhecer.”</i></p> | <p>E4</p> |
| | | | | <p><i>“Eu tentava procurar perceber os sinais culturais, as mensagens e os toques que eles aceitam ou não aceitam, pois eu acho que isso pode ou não ajudar nesta questão (...) há posturas e palavras, há formas de dizer as coisas que para nós são normais (...) como mandar piadas e há culturas que não aceitam isso muito bem (...) para ajudar a tornar numa relação mais simétrica, apesar de não sabermos a fundo a cultura deles, é tentar saber assim em linhas orientadoras para nos ajudarem a não proporcionar situações incómodas (...) cometer erros é normal, só não comete quem não faz nada e iremos cometer sempre porque nunca sabemos tudo mas tentar minimizar o número de erros que podem despoletar reações em que eles sintam que há uma relação assimétrica.”</i></p> | <p>E6</p> |