



A ESCOLA COMO CONTEXTO DE INCLUSÃO, APOIO PARENTAL E INTERCULTURALIDADE

Clara Maria Silva

392

RESUMO

Ao nível teórico, o artigo sublinha o papel do contexto social no desenvolvimento pessoal a partir da teoria bioecológica de Uri Bronfenbrenner. A nível prático, mostra a importância, por um lado, do trabalho em rede entre instituições e profissionais empenhados na luta contra a pobreza educativa, um fenómeno que cresceu em todo o mundo após a pandemia de Covid-19, e, por outro lado, das intervenções socioeducativas a favor das crianças e dos seus pais, como mostra o exemplo do projeto “Ali per il Futuro” (“Asas para o Futuro”) aqui ilustrado. O artigo termina com uma chamada de atenção para a dimensão multicultural das escolas e dos serviços educativos e convidando os profissionais da educação a considerar a diversidade não como uma exceção, mas como uma normalidade.

Palavras-Chave

Inclusão; Atenção à diversidade; Intercultura.

LA ESCUELA COMO CONTEXTO PARA LA INCLUSIÓN, EL APOYO A LOS PADRES Y LA INTERCULTURALIDAD

RESUMEN

A nivel teórico, el artículo destaca el papel del contexto social en el desarrollo personal, basándose en la teoría bioecológica de Uri Bronfenbrenner. A nivel práctico, muestra la importancia, por un lado, de la creación de redes entre instituciones y profesionales comprometidos en la lucha contra la pobreza educativa, fenómeno que ha crecido en todo el mundo tras la pandemia del Covid-19, y, por otro, de las intervenciones socioeducativas en favor de los niños y sus padres, como muestra el ejemplo del proyecto «Ali per il Futuro» («Alas para el Futuro») que aquí se ilustra. El artículo termina llamando la atención sobre la dimensión multicultural de las escuelas y los servicios educativos e invitando al personal educativo a considerar la diversidad no como una excepción, sino como una normalidad.

Palabras clave

Inclusión; Atención a la diversidad; Interculturalidad.



SCHOOL AS A CONTEXT FOR INCLUSION, PARENTAL SUPPORT AND INTERCULTURALITY

ABSTRACT

On a theoretical level, the article highlights the role of the social context in personal development, based on Uri Bronfenbrenner's bioecological theory. On a practical level, it shows the importance, on the one hand, of networking between institutions and professionals engaged in the fight against educational poverty, a phenomenon that has grown worldwide in the wake of the Covid-19 pandemic, and, on the other, of socio-educational interventions in favour of children and their parents, as illustrated by the example of the 'Ali per il Futuro' ('Wings for the Future') project illustrated here. The article ends by drawing attention to the multicultural dimension of schools and educational services and inviting educational staff to consider diversity not as an exception, but as a normality.

Key Words

Inclusion; Attention to diversity; Interculturality.

1 O PAPEL DO CONTEXTO NO DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

Os contextos sociais são espaços de vida que se apresentam como uma textura com uma trama complexa e compósita. Representam uma forma muito particular de tecelagem, porque são dinâmicos: resultam tanto das interações e trocas interpessoais num determinado espaço comunitário como da relação entre indivíduos ou grupos e instituições civis, políticas, religiosas etc. Nunca são estáticas devido às mudanças produzidas pelas interações que geram trocas, confrontos, tensões que se desenrolam a vários níveis: cultural, linguístico, económico, político, religioso etc.

A teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner, numa perspectiva sistémica, mostra a importância dos contextos sociais no crescimento do indivíduo; segundo esta teoria, o desenvolvimento da pessoa ocorre graças às interconexões sistémicas que ligam o crescimento individual e o contexto em que a pessoa vive. O desenvolvimento de cada ser humano depende certamente das suas características biológicas específicas, mas também de uma multiplicidade de fatores que podem ser atribuídos a uma rede complexa de estruturas que constituem o ecossistema em que ele se forma. Estas estruturas inter-relacionadas são definidas pela teoria bioecológica como “onto-”, “micro”, “meso-”, “exo-”, “macro-” e “cronossistema”.



O ontossistema corresponde aos aspectos inatos do indivíduo (sexo, gênero, saúde, temperamento), o microsistema é constituído pelos contextos com os quais o indivíduo tem relações diretas nos primeiros anos de vida (ambiente familiar, serviços educativos, escola, ambientes recreativos e desportivos, etc.), o mesossistema é o conjunto das relações entre os diferentes ambientes em que o indivíduo cresce (por exemplo, as relações entre pais e educadores ou professores ou entre pais e outros familiares). O exossistema, constituído pelas ligações entre os ambientes com os quais o indivíduo mantém relações diretas e os contextos sociais em que esses ambientes se situam (o ambiente de trabalho dos pais, os serviços a que os pais têm acesso, a organização dos serviços educativos ou as regras escolares definidas pelo conselho de professores da escola etc.). O macrosistema, constituído pelos fatores sociais, culturais, políticos, éticos e de valores que podem influenciar indiretamente o sujeito em crescimento (tais como as políticas familiares a nível local ou nacional, a visão social da infância e da família, as crenças sociais) e, finalmente, o cronossistema, que corresponde à variável tempo, que diz respeito tanto aos fatores externos, ou seja, o contexto histórico-social, como ao crescimento individual e que, por conseguinte, se desenvolve tanto em direção ao passado como em direção ao futuro, envolvendo todos os ambientes em que um sujeito vive (Bronfenbrenner, 1979).

No seu desenvolvimento, o indivíduo assume gradualmente novos papéis sociais e posiciona-se de forma diferente em relação aos diferentes contextos com os quais entra progressivamente em contacto. Através daquilo a que Bronfenbrenner chama “transições ecológicas” (Bronfenbrenner, 1979), o indivíduo, à medida que cresce, participa em “porções cada vez maiores do ambiente social”, nas quais “negoceia significados e adapta-se ativamente, ao mesmo tempo que ajuda a reestruturar esses ambientes” (Bonica, 2010, p. 54). Nesta perspectiva, as transições ecológicas ocorrem nos quatro níveis acima referidos do microsistema, do mesossistema, do exossistema e do macrosistema e são mais susceptíveis de desencadear processos de desenvolvimento positivos se as relações estabelecidas entre os vários níveis e ambientes do sistema forem congruentes entre si em termos de objetivos e apoios e favorecerem a autonomia do indivíduo em crescimento (Bronfenbrenner, 1979, p. 329).

O desenvolvimento individual é, portanto, altamente dependente do ambiente, como parte de um conjunto de interações com sistemas complexos, começando pelo sistema



familiar e estendendo-se gradualmente aos dos serviços educativos e escolares, organizações, círculos de amigos etc. A qualidade do processo de crescimento de cada pessoa é, assim, o resultado da interação entre as características pessoais, as dos pais e os ambientes sociais em que está imersa (Bove, 2020).

O meio ambiente, entendido como o contexto geral da vida, passa assim a assumir um papel preponderante na teoria bioecológica do desenvolvimento humano. Um ambiente que se configura como um entrelaçamento de fatores em parte relacionados com a situação familiar (rendimentos, profissão dos pais, condições de habitação, níveis de aculturação etc.), em parte com o apoio dos serviços educativos e sociais (creches, escolas, serviços sociais e de saúde etc.) e em parte com outros ambientes não formais ou informais (familiares, vizinhança, associações recreativas e desportivas etc.) (Milani, 2018, p. 52). Nesta perspectiva, o conhecimento dos vários fatores contextuais e das relações recíprocas entre eles torna-se fundamental para compreender os determinantes subjacentes ao desenvolvimento de cada ser humano (Levine, 1981).

A teoria bioecológica torna assim claro que não são apenas as condições económicas da família em que um indivíduo nasce e cresce que determinam as condições de vantagem ou de desvantagem em relação ao seu desenvolvimento. É decisiva a interdependência que se cria entre o contexto psicológico do desenvolvimento (no qual contam não só as características individuais e parentais, mas também as das gerações anteriores), o contexto interativo imediato (comportamento dos pais, práticas educativas na creche, qualidade do ambiente escolar etc.) e o contexto social mais vasto (no qual desempenham um papel as representações sociais sobre o estatuto social da família, as normas sociais, as crenças etc.).

Em resumo, a teoria bioecológica do desenvolvimento humano em relação aos processos educativos desde a primeira infância convida-nos a refletir sobre (a) o papel do contexto de crescimento na qualidade da educação e, consequentemente, no bem-estar do indivíduo; b) A importância da relação dos contextos entre si, por exemplo, a relação entre o ambiente familiar e o ambiente escolar; c) A promoção da dimensão sistémica da educação, favorecendo a criação de redes e sinergias entre as várias entidades envolvidas no desenvolvimento da pessoa, colocando-a no centro; d) A atenção ao papel dos fatores sociais extrafamiliares presentes no contexto e que influenciam positiva mas também negativamente os processos de crescimento individual (por exemplo, perante um aluno de origem cultural



migratória que apresenta dificuldades escolares, há uma tendência para atribuir essas dificuldades apenas à sua origem, sem considerar o peso dos processos de estigmatização e marginalização social que podem marcar o contexto sociocultural em que vive e que condicionam a sua autorrepresentação e influenciam os seus processos de aprendizagem. (Menesatti,; Formella, 2020; Catarsi, 2008; Silva; Bottigli; Freschi, 2016; Prisco; Silva, 2021).

2 CRIAR UMA REDE QUE INCLUA CRIANÇAS E FAMÍLIAS

A teoria bioecológica do desenvolvimento humano teve uma grande influência na pedagogia da família e da infância, oferecendo um contributo importante para repensar o papel do contexto de crescimento na promoção da qualidade da educação e, consequentemente, do bem-estar do indivíduo. Daí a importância do trabalho em rede entre todos os atores que estão envolvidos de várias formas na promoção de ações educativas num determinado território (Catarsi, 2008).

A perspectiva de trabalho em rede está na base do modelo de intervenção educativa integrada colocado no centro da ideia de cidade educadora, uma ideia segundo a qual a cidade é concebida como um lugar de superação das fraturas sociais e que, em Itália, conheceu um desenvolvimento considerável nos serviços para a infância, particularmente na Toscana e na Emília-Romanha. A perspectiva da cidade educadora ou cidade educativa, (Silva; Segata; Riccio, 2022, p. 6) incita as instituições e os profissionais a colaborar para dar respostas educativas eficazes às necessidades dos cidadãos, a começar pelos mais vulneráveis, que são hoje mais acentuadas na sequência da pandemia de Covid-19 que gerou um aumento das desigualdades sociais e económicas, tornando o tecido social mais frágil em todo o lado (Uccella *et al.*, 2021). Este acontecimento global agravou a vida de milhões de famílias em todo o mundo, especialmente daquelas que já se encontravam numa situação precária. Em Itália, por exemplo, os agregados familiares em situação de pobreza absoluta aumentaram em 335.000 para cerca de dois milhões (7,7% do total) em 2020, um valor que subirá para 8,4% em 2023. Para os agregados familiares com um membro imigrante, o valor sobe para 30,4% e atinge 35,1% para aqueles compostos exclusivamente por imigrantes (ISTAT, 2021; 2024).



No rescaldo da pandemia, as expressões “pobreza económica”, “pobreza educativa”, “vulnerabilidade” e “exclusão social” tornaram-se recorrentes no desenho das políticas sociais a favor das famílias, crianças e adolescentes. A pobreza educativa é a condição em que é negada à criança ou ao adolescente a oportunidade de aprender, de ter experiências significativas, de desenvolver livremente e florescer suas capacidades, potencialidades e aspirações (Save the Children, 2017). As crianças que vivem nesta situação são assim privadas do gozo do seu direito fundamental, o de ter uma educação adequada (Fornari, 2022, p. 30).

Este é um fenómeno crescente no mundo e pode afetar todos os segmentos da população; no entanto, a investigação mostra que as crianças de famílias monoparentais ou numerosas, ou aquelas cujos pais vivem em condições de marginalidade social ou de grave fragilidade económica e cultural, são as mais afetadas (Milani, 2017). A experiência migratória pode também ser um fator gerador de fragilidade social e de maior exposição à pobreza educativa para os filhos da imigração. Uma ação de resposta e, ao mesmo tempo, de prevenção da pobreza educativa é a que foi implementada na Itália no âmbito do projeto “Ali per il Futuro” (“Asas para o Futuro”) graças aos fundos disponibilizados pela empresa social “Con i bambini” (“Com as Crianças”). Através de um percurso integrado, “Asas para o Futuro” promoveu, por um lado, ações para a inclusão de crianças em risco de pobreza educativa nos serviços educativos e, por outro, ações de apoio aos pais, tanto do ponto de vista educativo como social, e para a sua inclusão no mundo do trabalho. Isto é feito através de uma abordagem metodológica multidirecional que se inspira na perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano acima referida e que correlaciona o bem-estar da criança com o bem-estar do ambiente em que cresce (Silva; Segata; Riccio, 2022).

Num contexto como o italiano, em que o acesso aos serviços dos 0-3 anos é ainda reservado a um número muito reduzido de crianças, promover a inclusão em serviços educativos de qualidade das crianças expostas à pobreza educativa significa oferecer-lhes não só um lugar que satisfaça as suas necessidades de cuidados primários, mas também um contexto adequado para estimular as suas capacidades emocionais e cognitivas. De facto, a neurociência demonstrou que as experiências da primeira infância influenciam o desenvolvimento do sujeito não só a curto, mas também a longo prazo e que um desenvolvimento saudável depende em grande medida do ambiente em que a criança está inserida (Denham, 1998; Fonagy; Gergely; Jurist, 2002).



Quanto aos pais em situação ou em risco de marginalidade, intervir sobre eles significa reconhecer o seu papel fundamental no crescimento saudável dos seus filhos, quebrando a cadeia de negligência. Nesta perspectiva, o projeto não só favoreceu uma relação mais adequada entre pais e filhos, como também aumentou o capital social e cultural dos pais, permitindo-lhes repensar o seu papel de cidadãos ativos que contribuem para o desenvolvimento do território em que vivem. A experiência de “Asas para o Futuro” demonstrou que, para prevenir a emergência da pobreza educativa, é necessário aumentar o potencial das pessoas que cuidam das crianças, a começar pelos pais, aumentando o seu capital humano e social e, ao mesmo tempo, reforçando os laços sociais no seio das comunidades e em todos os contextos delegados à educação formal (escola, serviços educativos, famílias), através da implementação de ações destinadas a reforçar as relações intra e interfamiliares.

Atualmente, talvez mais do que no passado, as relações, incluindo as do contexto familiar, estão gravemente comprometidas; daí a necessidade de desenvolver a capacidade de resistência das famílias à adversidade e à incerteza, aumentando o seu capital social e reforçando os laços comunitários. Os indivíduos com maior capital social enfrentam melhor os imprevistos e os traumas, incluindo as doenças, e estão menos expostos a experiências depressivas e a comportamentos autolesivos, porque são mais capazes de lidar com a “tempestade emocional” desencadeada pelo acontecimento traumático inesperado (Peirone, 2020; Castaldo; Serra; Piga; Reale; Vicari, 2020). Neste cenário, as ações educativas dirigidas às famílias para apoiar a parentalidade devem ser ativadas no âmbito de uma colaboração de agências e profissionais que contemple a tomada a cargo não só dos menores, mas de toda a unidade familiar. Para isso, foi introduzida em algumas experiências italianas uma nova figura profissional, com competências específicas sobre os problemas das famílias e da parentalidade, capaz de realizar ações em colaboração com outros profissionais que trabalham no território a favor das famílias, de acordo com uma estratégia de intervenção partilhada. Projetos que são, portanto, co-construídos e personalizados, concebidos a partir das necessidades reais dos indivíduos e das famílias e cujo objetivo final é garantir a inclusão ativa de cada membro na comunidade. Por outras palavras, projetos a serem implementados no âmbito da colaboração e sinergia entre os serviços sociais, de saúde e educativos.



Hoje, em todo o lado, sentimos a necessidade de intervenções integradas e universais de formação familiar e parental de carácter promocional e preventivo. Intervenções que se dirigem a todas as famílias e a todos os pais e que atuam como prevenção do mal-estar e no sentido de reforçar a comunidade para responder não só às necessidades dos indivíduos, mas também de todo o núcleo. Intervenções que se colocam ao lado de outras ações expressamente destinadas a famílias negligentes ou em risco de marginalidade social e para as quais o apoio económico é muitas vezes também necessário e que visam superar as dificuldades que geram marginalidade e desconforto, como no caso do projeto PIPPI (Milani, 2017). Existe um consenso crescente entre os pedagogos familiares de que os pais precisam de ser orientados para compreenderem as necessidades reais das crianças. Os serviços educativos e as escolas são os locais ideais onde este apoio à parentalidade pode ser implementado, porque possuem um grande potencial relacional, na medida em que são espaços onde as pessoas experimentam uma proximidade física caracterizada por trocas, relações e contatos estreitos.

Neste sentido, são espaços antropológicos de vida, densos de sentido e onde se vivem experiências autênticas, opondo-se assim aos espaços anónimos que Marc Augé designou por “não-lugares” da nossa contemporaneidade (Augé, 1992). São também ambientes abertos não só às crianças e aos alunos, mas a toda a comunidade que habita o território. Finalmente, não são meros contentores, mas lugares de proteção, intimidade, partilha, cuidado, relação, crescimento e muito mais. Têm, por isso, um grande potencial para promover o bem-estar não só de quem os frequenta diariamente, mas também de toda a comunidade.

3 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ALUNOS COM BACKGROUND MIGRATÓRIO: DIVERSIDADE COMO NORMALIDADE

Os serviços educativos e as escolas são contextos plurais e, por conseguinte, locais de crescimento onde a diversidade deve ser considerada a norma. Neste horizonte, a educação desde a primeira infância deve situar-se numa perspectiva planetária e atuar como motor de mudança individual e coletiva (Balducci, 1990). As sociedades atuais requerem, de facto, um projeto pedagógico-educativo que atue como motor para a formação, em qualquer zona do planeta, de mulheres e homens capazes de serem verdadeiros atores e autores do seu próprio



destino (Pourtois; Desmet, 1997; Morin, 1999; Silva, 2020). Por outras palavras, uma educação ancorada num paradigma pedagógico baseado na abertura e na comparação entre povos, culturas e tradições, no reconhecimento e na partilha de valores comuns e na superação de etnocentrismos (Bocchi; Ceruti, 2004; Fiorucci, 2020). Hoje em dia, é cada vez mais necessário ter em conta os rapazes e raparigas de origem migrante, que constituem uma tipologia muito diversificada de alunos: alguns deles nasceram no país de imigração de pais imigrantes e outros chegaram ao país com as suas famílias ou através do reagrupamento familiar (Ceravolo; Molina, 2013). Filhos de casais mistos (Cerchiaro, 2016), menores estrangeiros não acompanhados (Agostinetto, 2018), crianças adoptadas através de adoção internacional (Chistolini; Raymondi, 2008), filhos de requerentes de asilo, refugiados ou refugiados de guerra também devem ser incluídos nesta tipologia.

Na Itália, as instituições educativas, orientadas pela abordagem pedagógica intercultural, têm vindo a lidar com as necessidades de inclusão dos alunos de origem cultural migrante desde o início da década de 1990. A inclusão tem por objetivo permitir a socialização de todas as crianças a partir dos 3 anos de idade e de todos os alunos em espaços educativos acessíveis a todos. Neste sentido, a escola garante o direito de acesso a todos os cidadãos, independentemente da sua origem, classe social, cidadania, condição física etc., também através de medidas específicas, tais como: ações de acolhimento; cursos de italiano como segunda língua; atividades destinadas a fomentar a relação entre a escola e a família; uma abordagem intercultural através de práticas educativas e disciplinas destinadas a toda a turma (Silva, 2005; Favaro, 2011). Trata-se de uma tentativa de ultrapassar as intervenções improvisadas, frequentes nas escolas que se veem confrontadas com a entrada repentina de um grande número de alunos imigrantes. Ações, as indicadas, apoiadas e acompanhadas por regulamentos ministeriais e ações múltiplas (centros interculturais, conferências e seminários, cursos de formação para professores etc.).

A pesar destas intervenções, nos últimos anos tem-se registado uma elevada taxa de insucesso escolar entre os alunos de origem cultural migrante (atrasos, repetências, abandono escolar etc.), o que põe em evidência muitos problemas ainda não resolvidos das escolas multiculturais. Entre os jovens de nacionalidade estrangeira, a taxa de abandono escolar precoce é três vezes superior à dos italianos (26,9% contra 9,0%) (ISTAT, 2024 julho). Os dados do Ministério da Instrução, que se referem ao ano letivo de 2019-2020, mostram que os



alunos com cidadania não italiana têm taxas de abandono muito mais elevadas do que os alunos com cidadania italiana: os estrangeiros matriculados no ensino secundário de grau I têm uma taxa de abandono de 2,35 em comparação com 0,34 dos italianos, os matriculados no ensino secundário de grau II têm uma taxa de 9,1 em comparação com 2,9 dos italianos (Miur, 2021 maio, p. 21, 35). A discrepância em matéria de atrasos é notável: 12,1% dos alunos de nacionalidade não italiana têm um atraso no ensino primário (contra 1,6% dos italianos), 31,8% no grau I superior (contra 4,6% dos italianos) e 56,2% no grau II superior (contra 18,8% dos italianos) (Miur, 2021 setembro, p. 53). Uma imagem que, no que diz respeito aos alunos de origem cultural migrante, destaca um caminho ainda difícil e mostra a inadequação das ações empreendidas até agora.

Hoje, também à luz das novas investigações sobre as escolas inclusivas e o contributo da pedagogia intercultural na Itália, há duas questões que requerem uma atenção especial: a dimensão biográfica das crianças e dos alunos de origem cultural migrante e a necessidade de considerar a complexidade do processo de construção da sua identidade e do seu sentimento de pertença (Tarabusi, 2015, p. 51-52). Os alunos e alunas de origem migrante encontram-se a construir a sua identidade através de diferentes modelos educativos: o ligado à história familiar e o do contexto de vida (Santerini, 2017, p. 55-58). Esta condição específica pode ser vivida em termos de um autismo implícito que os incita a escolher um dos dois modelos, confrontando-os com um dilema psicológico que não só marca as relações entre pares, mas também pode limitar as suas capacidades de planeamento, afetando o seu sucesso académico e social (Silva, 2004).

REFERÊNCIAS

AGOSTINETTO, L. La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati. **Studium Educationis**, 2018, vol. XIX, no. 3, p. 61-72.

AUGÉ, M. **Non-lieux**. Introduction à une anthropologie de la surmodernité. Paris: Le Seuil, 1992.

BALDUCCI, E. **L'uomo planetario**. Fiesole: Edizioni Cultura dela Pace, 1990.

BOCCHI, G.; CERUTI, M. **Educazione e globalizzazione**. Milano: Raffaello Cortina, 2004.

BONICA, L. Transizioni ecologiche e visibilità dei contesti. In: LIGORIO, M. B.; PONTECORVO, C. **La scuola come contesto**. Prospettive psicologico-culturali. Roma: Carocci, 2010, p. 51-62.

BOVE, C. **Capirsi non è ovvio**. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali. Milano: FrancoAngeli, 2020.

BRONFENBRENNER, U. **The Ecology of Human Development**. Cambridge (MA): Harvard University Press, 1979.

CASTALDO, L.; SERRA, G.; PIGA, S.; REALE, A.; VICARI, S. Suicidal behaviour and non-suicidal self-injury in children and adolescents seen at an Italian paediatric emergency department. **Annali dell'Istituto Superiore di Sanità**, 2020, vol. 56, no. 3, p. 303-314.

CATARSI, E. **Pedagogia della famiglia**. Roma: Carocci, 2008.

CERAVOLO, F. A.; MOLINA, S. Dieci anni di seconde generazioni in Italia. **Quaderni di Sociologia**, 2013, no. 63, p. 9-34.

CERCHIARO, F. Coppia mista? In che senso? **Quaderni di Sociologia**, 2016, no. 72, p. 165-184.

CHISTOLINI, M.; RAYMONDI, M. (ed.) **Scenari e sfide dell'adozione internazionale**. Milano: FrancoAngeli, 2008.

DENHAM, S.A. **Emotional development in young children**. New York: Guilford Press, 1998.

FAVARO, G. **A scuola nessuno è straniero**. Firenze: Giunti, 2011.

FIORUCCI, M. **Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale**. Milano: FrancoAngeli, 2020.

FONAGY, P., GERGELY, G., JURIST E. L. **Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self**. London: Routledge, 2002.

FORNARI, S. La povertà educativa come forma di disuguaglianza. In CURTI, S., FORNARI, S., MORONI, E. **Sociologia della povertà educativa**. Concetti, metodi, politiche e pratiche. Milano: Meltemi, 2022, p. 19-43.

ISTAT, **Le statistiche dell'Istat sulla povertà**. Report ANNO 2020. 2021. Disponível em: https://www.istat.it/it/files//2021/06/REPORT_POVERTA_2020.pdf; Acesso em: 15 setembro 2024.

ISTAT, **Livelli di istruzione e ritorni occupazionali**. Report ANNO 2023. 17 julho 2024. Disponível em: <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/REPORT-livelli-istruzione.pdf>; Acesso em: 27 outubro 2024.

ISTAT, **La povertà in Italia**. Report Statistiche Anno 2023. 17 outubro 2024. Disponível em: https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/10/REPORT_POVERTA_2023.pdf; Acesso em: 15 setembro 2024.

LEVINE, R. A. Anthropology and child development. **New Directions in Child Development**, 1981, n. 8, p. 70-86.

MENASATTI, A., FORMELLA Z. Fattori relazionali, personali e ambientali nel benessere scolastico. Un'indagine esplorativa alla luce della teoria bioecologica. **Edukacja Humanistyczna**, 2020, vol. 42, no. 1, p. 100-122.



MILANI, P. Il Programma PIPPI: un'innovazione scientifica e sociale come risposta alla vulnerabilità delle famiglie. **Rivista Italiana di Educazione Familiare**, 2017, no. 2, p. 9-24.

MILANI, P. **Educazione e famiglie**. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità. Roma: Carocci, 2018.

MIUR, **La dispersione scolastica**. Aa.ss. 2017/2018 – 2018/2019. Aa.ss. 2018/2019 – 2019/2020, Gestione patrimonio informativo e statistico, 2021, maggio.

MIUR, **Gli alunni con cittadinanza non italiana**. A.s. 2019/2020, Gestione patrimonio informativo e statistico, 2021, settembre.

MORIN, E. **Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur**. Paris: UNESCO, 1999.

PEIRONE, L. Un nemico venuto dal nulla: riflessioni psicopatologiche e psicoanalitiche sull'Invisibile-Intangibile. In: PEIRONE, L. **Nuovo coronavirus e resilienza**. Torino: Anthropos, 2020, p. 56-98.

POURTOIS, J.-P.; DESMET, H. **L'éducation postmoderne**. Paris: PUF, 1997.

PRISCO, G., SILVA, C. Social Inclusion and Educational Success: The Role of School in the Enhancement of the Experiences of Students with Migratory Background. In: The Organizing Committee the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica.

Proceedings of the 2nd International Conference of the journal 'Scuola Democratica'. Reinventing Education. Volume II. Learning with New Technologies, Equality and Inclusion. Roma: Associazione "Per Scuola Democratica", 2021, p. 471-479.

SANTERINI, M. **Da stranieri a cittadini**. Educazione interculturale e mondo globale. Milano: Mondadori, 2017.

SAVE THE CHILDREN **Sconfiggere la povertà in Europa**. Roma: Save the Children, 2017.

SILVA, C. **Dall'incontro alla relazione**. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate. Milano: Unicopli, 2004.

SILVA, C. **L'educazione interculturale: modelli e percorsi**. Nuova edizione aggiornata e integrata. Pisa: Del Cerro, 2005.

SILVA, C. **Para uma educação planetária**. Princípios, valores, modelos. Lisboa: Rosa de Porcelana Editora, 2020.

SILVA, C., BOTTIGLI, L., FRESCHI, E. (a cura di) **Costruire reti**. L'esperienza livornese nella gestione dei servizi alla prima infanzia. Parma: Edizioni Junior, 2016.

SILVA, C., SEGATA, C., RICCIO, B. Promuovere il benessere di bambini e famiglie esposte alla marginalità. L'esperienze del Progetto "Ali per il Futuro". **Rivista Italiana di Educazione Familiare**, 2022, vol. 20, no. 1, p. 5-15.

TARABUSI, F. Crescere nella migrazione. Generi e sessualità fra gli adolescenti di origine straniera. **EtnoAntropologia**, 2015, vol. 3, no. 1, p. 39-60.

**AUTOR**

CLARA MARIA SILVA. Professora Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale, PhD, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI), Università degli Studi di Firenze (UNIFI). Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0003-4212-5648>. E-mail: clara.silva@unifi.it