

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**A INTERCULTURALIDADE E O USO DAS TIC NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA  
REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA**

**Eva Sandrina Sousa Perregil**

**Doutoramento em Educação**

**Na área de especialização de Educação e Interculturalidade**

**2020**

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**A INTERCULTURALIDADE E O USO DAS TIC NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA  
REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA**

**Eva Sandrina Sousa Perregil**

**Doutoramento em Educação**

**Na área de especialização de Educação e Interculturalidade**

**Tese de Doutoramento orientada pela**

**Professora Doutora Lúcia da Graça Cruz Domingues Amante**

**e coorientada pela Professora Doutora Glória Bastos**

**2020**

## **Resumo**

Na Região Autónoma da Madeira (RAM), assim como um pouco por todo o país, as escolas estão a receber cada vez mais crianças vindas de outros países, consequência deste mundo global em que nós vivemos. Cabe a estas instituições estarem preparadas para receber esses imigrantes e ajudarem as crianças em geral a viverem a interculturalidade no seu dia-a-dia. Neste estudo, pretendeu-se verificar se os educadores de infância fomentam a educação para a interculturalidade nas crianças que têm nas suas salas e suas famílias, de que forma o fazem e se recorrem às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para fazê-lo. Aos educadores caberá certamente a função de oferecer às crianças que têm na sala um ambiente que proporcione o contacto com outras culturas e que estimule o desenvolvimento de competências e atitudes para lidar com a diversidade cultural.

No estudo empírico realizado, foi adotada uma metodologia de carácter misto, com o recurso a inquéritos por questionário enviados a todos os educadores de infância das salas pré-escolares públicas da região. Realizamos também entrevistas a um conjunto de educadores com mais crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas nas suas salas, a dois coordenadores de projetos e dois encarregados de educação estrangeiros e efetuamos ainda uma observação não participante retratando uma prática facilitadora de adaptação de crianças estrangeiras numa sala de pré-escolar.

Verificou-se que a interculturalidade, apesar de em crescente ascensão nas salas de pré-escolar da Região, nem sempre é abordada de forma aprofundada e com a atenção que requer, principalmente no que toca ao recurso às TIC, que é pouco desenvolvido. Devemos considerar que, além de pensar a interculturalidade, além de falar da interculturalidade, devemos viver a interculturalidade, tornando-a algo normal e com a qual convivemos no quotidiano acima de tudo.

**Palavras-chave:** *Interculturalidade, Multiculturalidade, Educação Pré-escolar, Educador de Infância, Tecnologias da Informação.*

## **Resume**

In the Autonomous Region of Madeira, as well as throughout the country, the schools are receiving more and more children from other countries as a result of this global world in which we live. It is up to these institutions to be prepared to receive these immigrants and to help children in general to live a daily interculturality. This study aimed to verify if childhood educators foment intercultural education in children in their classrooms and their families, how they do it, if they resort to Information and Communication Technologies (ICT) to do so. Educators will certainly have the role of providing children in the classroom with an environment that provides contact with other cultures and stimulates the development of skills and attitudes to deal with cultural diversity.

In the empirical study performed, a mixed methodology was adopted, using questionnaires surveys send to all educators of the region's public preschool classrooms. We also did interviews to a group of educators with more foreign children and / or from different cultures in their classrooms, to two project coordinators and two foreign parents, as well as a non-participant observation portraying a facilitating practice of a foreign children adaptation in a preschool room.

Interculturality, although increasing in preschool classrooms in the Region, is not always approached in depth and with the attention it requires, especially in relation to the use of ICT, which is poorly developed. We must consider that in addition to thinking interculturality, besides talking about interculturality, we must live interculturality above all, making it something normal and with which we live in daily life.

**Keywords:** *Interculturality, Multiculturality, Pre-school Education, Childhood Educator, Information Technologies.*

## **Résumé**

Dans la Région Autonome de Madère, ainsi que dans l'ensemble du pays, les écoles accueillent de plus en plus d'enfants d'autres pays du fait de la globalisation de notre monde. Ces institutions devraient être préparées pour accueillir ces immigrants et aider les enfants à vivre l'interculturalité dans leur vie quotidienne. Le but de cette étude était de vérifier si les enseignants du préscolaire promeuvent l'éducation interculturelle des enfants dans leurs classes et leurs familles, comment ils le font et s'ils utilisent les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) à cette fin. Les éducateurs auront certainement pour rôle de fournir aux enfants en classe un environnement propice au contact avec d'autres cultures et stimulant l'acquisition d'attitudes pour faire face à la diversité culturelle.

Dans le travail empirique, une méthodologie mixte a été adoptée, utilisant des questionnaires aux éducateurs de la petite enfance des salles de classe publiques préscolaires de la région. On a fait aussi des entretiens a un groupe d'éducateurs ayant plus d'enfants étrangers et / ou de cultures différentes, dans leur salle de classe, a deux coordinateurs de projet et a deux parents étrangers, ainsi qu'une observation non participante, décrivent une pratique facilitante de l'adaptation des enfants étrangers dans une salle préscolaire.

L'interculturalité, bien que croissante dans les classes préscolaires de la Région, n'est pas toujours abordée de manière approfondie et avec l'attention qu'elle mérite, notamment en ce qui concerne l'utilisation des TIC, qui sont peu développées. Nous devons considérer qu'en plus de penser l'interculturalité, en plus de parler d'interculturalité, nous devons avant tout vivre l'interculturalité, en la rendant normale et avec laquelle nous vivons dans la vie quotidienne.

**Mots-clés** : *Interculturalité, Multiculturalité, Éducation Préscolaire, Technologie de l'information, Éducateur à l'Enfance.*

## **Agradecimentos**

Agradeço às Ex.mas Professoras Doutoradas Lúcia Amante e Glória Bastos, orientadoras científicas desta investigação, todo o apoio, esclarecimentos e orientações prestados para a elaboração desta tese.

À minha diretora Marisa e aos meus colegas de escola e auxiliares, pelo apoio, colaboração e auxílio.

Ao meu marido, pelo seu incentivo a continuar, pelas mensagens pelas horas passadas ao computador e a sua compreensão pelas horas de ausência e à minha Melissa pelas brincadeiras e momentos de dedicação que não teve.

À minha família, em especial à minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão que, mesmo ocupados, sempre me ajudaram a cuidar da minha filha para compensar a minha falta e eu poder dedicar-me a esta causa.

À Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos pelas autorizações e licença sabática concedidas.

À Universidade Aberta, pelos esclarecimentos e pelo acolhimento.

Às delegações escolares que enviaram e responderam aos pedidos de inquérito.

Às escolas básicas e ao seu pessoal docente e não docente, que me acolheram para realizar o trabalho de campo desta investigação.

A todos os que responderam ao inquérito e às entrevistas colaborando para a concretização deste estudo.

À educadora pelo apoio, pela cedência da sala e do grupo para a observação.

A todos os que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização deste trabalho.

<b>ÍNDICE</b>	
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO I - GLOBALIZAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL.....</b>	<b>7</b>
<b>1. GLOBALIZAÇÃO: PERSPETIVAS EM TORNO DE UM CONCEITO.....</b>	<b>7</b>
1.1. EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO.....	10
1.2. GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO.....	15
<b>2. DIVERSIDADE CULTURAL E INTERCULTURALIDADE.....</b>	<b>21</b>
2.1. CULTURAS E DIVERSIDADES.....	21
2.2. DA SOCIEDADE MULTICULTURAL À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	26
2.3. A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	28
2.4. A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM PORTUGAL: ENQUADRAMENTOS SOCIOPOLÍTICOS.....	36
<b>CAPÍTULO II - A FAMÍLIA E A ESCOLA NA INTERCULTURALIDADE.....</b>	<b>44</b>
<b>1. A ESCOLA ENQUANTO PROMOTORA DA INTERCULTURALIDADE.....</b>	<b>44</b>
<b>2. A FAMÍLIA E A ESCOLA.....</b>	<b>50</b>
<b>CAPÍTULO III - A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....</b>	<b>58</b>
<b>1. O PERFIL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA.....</b>	<b>58</b>
1.1. O EDUCADOR INTERCULTURAL.....	62
1.2. A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE INFÂNCIA.....	70
<b>2. AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (OCEPE).....</b>	<b>77</b>
2.1. A INTERCULTURALIDADE NAS OCEPE.....	78
2.2. A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS.....	81
<b>3. ESTRATÉGIAS INTERCULTURAIS.....</b>	<b>84</b>
<b>CAPÍTULO IV - AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....</b>	<b>94</b>
<b>1. O PAPEL DAS TIC NA INFÂNCIA.....</b>	<b>94</b>
<b>2. AS TIC E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....</b>	<b>100</b>
<b>3. PROGRAMAS NACIONAIS DE PROMOÇÃO DE USO DAS TIC EM PORTUGAL.....</b>	<b>109</b>
3.1. PROJETO MINERVA.....	110
3.2. PROGRAMA NÓNIO-SÉCULO XXI.....	111
3.3. PROGRAMA INTERNET NA ESCOLA.....	112
3.4. PROJETO UNIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DAS TIC NA EDUCAÇÃO (EDUTIC).....	113
3.5. PLANO TECNOLÓGICO DA EDUCAÇÃO.....	114

3.6.	TIC@EDU .....	115
3.7.	PORTAL DAS ESCOLAS (BLOGUES EDU) .....	115
3.8.	OUTRAS INICIATIVAS COM RECURSOS ÀS TIC (ABRANGENDO O PRÉ-ESCOLAR).....	116
3.8.1.	<i>"Conta-nos uma história!"</i> .....	116
3.8.2.	<i>Kidsmart</i> .....	116
3.8.3.	<i>SeguraNet</i> .....	117
3.8.4.	<i>Programa eTwinning</i> .....	117
<b>4.</b>	<b>AS TIC NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA (RAM) .....</b>	<b>119</b>
	<b>PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>122</b>
	<b>CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>123</b>
<b>1.</b>	<b>APRESENTAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>123</b>
<b>2.</b>	<b>NATUREZA DO ESTUDO .....</b>	<b>124</b>
<b>3.</b>	<b>SUJEITOS DO ESTUDO .....</b>	<b>128</b>
	<b>CAPÍTULO VI - RECOLHA, REGISTO E ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>129</b>
<b>1.</b>	<b>TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS .....</b>	<b>129</b>
1.1.	INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	129
1.1.1.	<i>Validação do Questionário para Educadores</i> .....	133
1.2.	ENTREVISTA.....	133
1.3.	OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE .....	139
<b>2.</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>142</b>
2.1.	ANÁLISE DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO .....	143
2.1.1.	<i>Caracterização da Amostra</i> .....	143
2.1.2.	<i>Parte II</i> .....	149
2.1.2.1.	Síntese da Parte II.....	152
2.1.3.	<i>Parte III</i> .....	152
2.1.3.1.	Síntese da Parte III.....	166
2.1.4.	<i>Parte IV</i> .....	168
2.1.4.1.	Síntese da Parte IV .....	176
2.1.5.	<i>Parte V</i> .....	178
2.1.5.1.	Síntese da Parte V .....	187
2.1.6.	<i>Parte VI</i> .....	188
2.1.6.1.	Síntese da Parte VI .....	194
2.1.7.	<i>Comentários /observações dos questionários</i> .....	195
2.1.8.	<i>Principais conclusões da análise dos questionários</i> .....	196
2.2.	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....	198

2.2.1.	<i>Caracterização dos entrevistados</i> .....	198
2.2.2.	<i>Análise de conteúdo</i> .....	200
2.2.2.1.	Aos educadores de infância .....	201
2.2.2.2.	Aos encarregados de educação.....	244
2.2.2.3.	Aos coordenadores de projeto.....	247
2.3.	ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO REALIZADA .....	252
2.3.1.	<i>Contextualização</i> .....	253
2.3.2.	<i>Entrevista pré-observação (à educadora)</i> .....	253
2.3.2.1.	Caracterização do meio.....	254
2.3.2.2.	Caracterização da escola .....	255
2.3.2.3.	Caracterização do grupo .....	255
2.3.3.	<i>Registo da observação realizada</i> .....	256
2.3.4.	<i>Descrição da observação</i> .....	258
2.3.5.	<i>Entrevistas pós-observação</i> .....	259
<b>3.</b>	<b>CRUZAMENTO DE DADOS</b> .....	<b>267</b>
	<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>272</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>284</b>
	<b>REFERÊNCIAS A DOCUMENTOS LEGISLATIVOS</b> .....	<b>305</b>

## **Índice de anexos**

**ANEXO I-** Inquérito por questionário

**ANEXO II-** Três guiões de entrevista

**ANEXO III-** Autorização da educadora de infância onde foi realizada a observação

**ANEXO IV-** Autorização dos encarregados de educação das crianças da sala onde foi realizada a observação

**ANEXO V-** Transcrição áudio da observação realizada

**ANEXO VI-** Transcrição da entrevista pré observação realizada à educadora de infância

**ANEXO VII-** Transcrição da entrevista pós observação realizada à educadora de infância

**ANEXO VIII-** Transcrição da entrevista pós observação realizada ao professor de música

**ANEXO IX-** Consentimentos informados

**ANEXO X-** Autorizações dos diretores de escola onde foram realizadas as entrevistas

**ANEXO XI-** Transcrição das entrevistas realizadas

## **Índice de quadros**

<b>Quadro III. 1-</b> Características do(a) Professor(a) Inter/Multicultural.....	65
<b>Quadro III. 2-</b> O (A) Professor(a) INTER/MULTICULTURAL .....	66
<b>Quadro VI. 3-</b> Matriz de objetivos do inquérito por questionário .....	131
<b>Quadro VI. 4-</b> Categorias e Subcategorias das entrevistas.....	137
<b>Quadro VI. 5-</b> Respostas à questão aberta nº 42: “Indique que tipo (os) de diversidade que tem ou já teve na sua sala” .....	145
<b>Quadro VI. 6-</b> Questão nº 14: “Se respondeu SIM, indique o tipo de formação de que se tratou e as suas vantagens” .....	154
<b>Quadro VI. 7-</b> Questão aberta nº 27: “Caso costume implementar atividades de caráter intercultural na sua sala, descreva uma atividade que realize e que considere ser um exemplo de uma prática de educação intercultural” .....	165
<b>Quadro VI. 8-</b> Questão aberta nº 16: “Se respondeu SIM ou POR VEZES, indique de modo sucinto os principais motivos dessas dificuldades?” .....	174
<b>Quadro VI. 9-</b> Questão aberta nº 43: “Se nota diferenças comportamentais entre as crianças, consoante a sua etnia, na sua sala, indique quais e de que forma influenciam o funcionamento das atividades” .....	175
<b>Quadro VI. 10-</b> Questão aberta nº 40: “Desenvolve atividades utilizando as TIC com as crianças na sala, tendo por objetivo promover comportamentos de aceitação e valorização da interculturalidade? Se sim, indique um ou dois exemplos” .....	182
<b>Quadro VI. 11-</b> Dados dos entrevistados.....	198
<b>Quadro VI. 12-</b> Categoria A- «Diversidade-Noção de diversidade», Subcategorias, sua Definição e Unidades de contexto das entrevistas.....	202
<b>Quadro VI.13-</b> Categoria B, «Efeitos da diversidade cultural na escola/sala de aula», Subcategorias, sua Definição e Unidades de contexto das entrevistas.....	208
<b>Quadro VI.14-</b> Categoria C «Práticas pedagógicas sobre interculturalidade», Subcategorias, sua Definição e Unidades de contexto das entrevistas.....	213
<b>Quadro VI. 15-</b> Categoria D «Papel da Escola face à Diversidade», Subcategorias, sua Definição e Unidades de contexto das entrevistas.....	221

<b>Quadro VI. 16-</b> Categoria E «Fatores responsáveis pelas dificuldades de adaptação das crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas», Subcategorias, sua Definição e Unidades de contexto das entrevistas .....	225
<b>Quadro VI. 17-</b> Categoria F- «Utilização das TIC nas práticas pedagógicas», Subcategoria, sua Definição e Unidades de Contexto das entrevistas- .....	230
<b>Quadro VI. 18-</b> Categoria G- «Uso das TIC e a interculturalidade», Subcategorias, sua Definição e Unidades de Contexto das entrevistas .....	235
<b>Quadro VI. 19-</b> Categoria H- «Relação com as famílias estrangeiras e/ou de diferentes culturas», Subcategorias, sua Definição e Unidades de contexto das entrevistas.....	240
<b>Quadro VI. 20-</b> Registo da observação realizada.....	257

## **Índice de gráficos**

<b>Gráfico VI. 1-</b> Sexo dos inquiridos.....	143
<b>Gráfico VI. 2-</b> Situação profissional dos inquiridos.....	144
<b>Gráfico VI. 3-</b> Habilitações académicas dos inquiridos.....	144
<b>Gráfico VI. 4- Questão nº 41-</b> (Alguma vez trabalhou com crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas?) .....	145
<b>Gráfico VI. 5- Item 4 do questionário -</b> (A diversidade cria mais oportunidades educativas na sala) .....	150
<b>Gráfico VI. 6- Item nº 1-</b> (Ter crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas na sala implica mais trabalho para o educador/a).....	151
<b>Gráfico VI. 7- Item nº 2-</b> (Na minha sala, tenho um grupo de crianças homogéneo a nível cultural) .....	151
<b>Gráfico VI. 8- Questão nº 13-</b> (No decurso da sua formação como educadora alguma vez abordou a questão da Educação Intercultural?) .....	153
<b>Gráfico VI. 9- Item nº 3-</b> (Prefiro ter um grupo culturalmente homogéneo) .....	156
<b>Gráfico VI. 10- Item nº 5-</b> (Existem mais vantagens em ter turmas homogéneas culturalmente).....	157
<b>Gráfico VI. 11- Item nº 6-</b> (Sinto-me preparado/a para ter crianças de diferentes culturas na sala) .....	157
<b>Gráfico VI. 12- Item nº 8-</b> (Sinto-me à vontade com crianças de diferentes culturas na sala) .....	158
<b>Gráfico VI. 13- Item nº 7-</b> (Ter crianças de diferentes culturas na sala representa um desafio para o educador/a).....	159
<b>Gráfico VI. 14- Item nº 10-</b> (Ter crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas na sala provoca desconforto aos educadores) .....	159
<b>Gráfico VI. 15-Item nº 26-</b> (Interajo facilmente com crianças de diferentes culturas)	160
<b>Gráfico VI. 16- Item nº 17-</b> (Considero adequado promover atividades específicas dirigidas apenas às crianças estrangeiras/ de diferentes culturas).....	160

<b>Gráfico VI. 17- Item nº 18-</b> (É importante aproveitar a diversidade das crianças para promover atividades na sala sobre o conhecimento do mundo, valorizando outras culturas, países e lugares) .....	161
<b>Gráfico VI. 18- Item nº 19-</b> (Sempre que possível, ponho em prática atividades/estratégias/ procedimentos que visam o exercício da Educação Intercultural) .....	162
<b>Gráfico VI. 19- Item nº 21-</b> (Promovo atividades que visam a Educação Intercultural apenas quando tenho crianças de diferentes culturas/países na minha sala).....	162
<b>Gráfico VI. 20- Item nº 22-</b> (Nas minhas práticas, promovo atividades iguais para todas as crianças, independentemente da sua cultura).....	163
<b>Gráfico VI. 21- Item nº 24-</b> (É mais fácil trabalhar a interculturalidade tendo crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas na sala) .....	163
<b>Gráfico VI. 22- Item nº 23-</b> (A planificação deve ter em conta a diversidade das crianças da sala) .....	164
<b>Gráfico VI. 23- Item nº 57</b> – (Costumo promover atividades que visam acolher as crianças estrangeiras/ diferentes culturas e suas famílias) .....	164
<b>Gráfico VI. 24- Item nº 20-</b> (Julgo que as crianças da minha sala aceitam (ou aceitariam) bem as crianças de países/culturas diferentes) .....	169
<b>Gráfico VI. 25- Item nº 44-</b> (De acordo com a minha experiência, as crianças integram bem colegas de países e culturas diferentes nas suas brincadeiras) .....	169
<b>Gráfico VI. 26- Item nº 25-</b> (Em geral, acho que as crianças do meu grupo reagem, ou reagiriam, mal à presença de crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas).....	170
<b>Gráfico VI. 27- Item nº 9-</b> (Considero que a minha escola facilita a integração de crianças estrangeiras e de diferentes culturas) .....	171
<b>Gráfico VI. 28- Item nº 11-</b> (O projeto educativo da minha escola tem em conta as crianças estrangeiras e de diferentes culturas) .....	171
<b>Gráfico VI. 29- Item nº 12-</b> (A minha escola valoriza a cultura de origem das crianças, filhas de imigrantes).....	172
<b>Gráfico VI. 30- Item nº 47-</b> (Posso dizer que já contribuí para a adaptação das crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas e das suas famílias à escola).....	173

<b>Gráfico VI. 31- Questão nº 15–</b> (Na sua perspetiva, acha que as crianças de diferentes culturas apresentam maiores dificuldades de integração na vida escolar?).....	173
<b>Gráfico VI. 32- Item nº 53-</b> (De acordo com a minha experiência, considero que existem diferenças comportamentais entre as crianças consoante a sua etnia ou cultura).....	175
<b>Gráfico VI. 33- Item nº 28–</b> (Recorro às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no dia- a- dia com as minhas crianças).....	178
<b>Gráfico VI. 34- Item nº 29-</b> (As TIC são essenciais para apoiar a aprendizagem) .....	179
<b>Gráfico VI.35- Item nº 31–</b> (As TIC são úteis para o meu grupo de crianças).....	179
<b>Gráfico VI. 36- Item nº 32–</b> (Não sou adepta da utilização das TIC com crianças do pré-escolar).....	180
<b>Gráfico VI. 37- Item nº 33–</b> (A utilização das TIC não se integra nas minhas práticas pedagógicas) .....	180
<b>Gráfico VI. 38- Item nº 34-</b> (Uso as TIC apenas pontualmente com as crianças da minha sala) .....	181
<b>Gráfico VI. 39- Item nº 30–</b> (Recorro às TIC para desenvolver atividades que promovem a interculturalidade).....	182
<b>Gráfico VI. 40- Item nº 35–</b> (Usar as TIC pode contribuir para levar as crianças a conhecerem e valorizarem a diversidade cultural) .....	184
<b>Gráfico VI. 41- Item nº 38–</b> (As TIC promovem comportamentos de aceitação/valorização da interculturalidade) .....	184
<b>Gráfico VI. 42- Item nº 36 –</b> (As TIC contribuem para a comunicação escola/família) .....	185
<b>Gráfico VI. 43- Item nº 39–</b> (Comunico com as famílias através das TIC sobre assuntos relacionados com marcação de reuniões, pedidos de colaboração, etc.).....	186
<b>Gráfico VI. 44- Item nº 37–</b> (Partilho os trabalhos das crianças da minha sala através das TIC com as famílias) .....	186
<b>Gráfico VI. 45- Item nº 46–</b> (As famílias das crianças estrangeiras e de diferentes culturas participam nas atividades da escola) .....	188
<b>Gráfico VI. 46- Item nº 48–</b> (Por norma, é fácil comunicar com as famílias das crianças estrangeiras/ diferentes culturas).....	189

<b>Gráfico VI. 47- Item nº 45–</b> (Em geral, as famílias das crianças estrangeiras ou de culturas minoritárias conversam pouco com os Professores, para saber dos seus educandos).....	190
<b>Gráfico VI. 48- Item nº 56–</b> (As famílias das crianças estrangeiras/ diferentes culturas procuram a escola quando têm algum problema ou dificuldade) .....	190
<b>Gráfico VI. 49- Item nº 49-</b> (Há famílias de crianças estrangeiras que se recusam a tentar falar português com o pessoal da escola).....	191
<b>Gráfico VI. 50- Item nº 55–</b> (Em geral, as famílias das crianças estrangeiras esforçam-se por falar português).....	191
<b>Gráfico VI. 51- Item nº 50–</b> (As famílias das crianças estrangeiras só falam a sua língua materna com as crianças) .....	192
<b>Gráfico VI. 52- Item nº 51–</b> (As famílias das crianças estrangeiras esforçam-se por falar português com o/a filho/a).....	192
<b>Gráfico VI. 53- Item nº 52–</b> (Em geral, as famílias das crianças estrangeiras incentivam o/a filho/a a falar português).....	193
<b>Gráfico VI. 54- Item nº 54–</b> (Por norma, as famílias das crianças estrangeiras/ diferentes culturas procuram que o/a filho/a tenha amigos portugueses) .....	194

## **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

**SRE-** Secretaria Regional da Educação

**OCEPE-** Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar

**TIC-** Tecnologias da informação e comunicação

**PISA-** Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

**OCDE-** Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**UNESCO-** Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

**ODS-** Orientações para o Desenvolvimento Sustentável

**CEE-** Comunidade Económica Europeia

**INE-** Instituto Nacional de Estatística

**DGE-** Direção-Geral da Educação

**ACIDI, I.P.-** Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural

**REEI-** Rede de Escolas para a Educação Intercultural

**ACM, I.P.-** Alto Comissariado para as Migrações

**AKF-** Fundação Aga Khan

**LBSE-** Lei de Bases do Sistema Educativo

**ME-** Ministério da Educação

**ACIME-** Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

**ALRAM-** Assembleia Legislativa da Região Autónoma da Madeira

**RAM-** Região Autónoma da Madeira

**PREDI-** Projeto de Educação Intercultural

**IP- RAM (IEM) -** Instituto de Emprego da Madeira

**CPLP-** Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

**APEI-** Associação de Profissionais de Educação de Infância

**DQP-** Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

**PLNM-** Português Língua Não Materna

**CRTIC-** Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação

**DOM-** Documento de Orientações Metodológicas

**RDIS-** Rede Digital Integrada de Serviços

**RCTS-** Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade

**FOCO-** Programa de Formação Contínua de Professores

**CRIE-** Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na escola

**ERTE-** Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas

**MINERVA-** Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização

**uARTE-** Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa

**EduTic-** Projeto Unidade para o desenvolvimento das TIC na Educação

**PTE-** Plano Tecnológico da Educação

**FCT-** Fundação para a Ciência e Tecnologia

**IPDJ-** Instituto Português do Desporto e Juventude

**APAV-** Fundação Portugal Telecom, Microsoft Portugal e Associação Portuguesa de Apoio à Vítima

**APPI-** Associação Portuguesa de Professores de Inglês

**QECR-** Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação

**PROALV-** Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida

**SREC-** Secretaria Regional da Educação e Cultura

**MEM-** Movimento da Escola Moderna

**PALOP-** Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

**ONU-** Organização das Nações Unidas

**RCAAP-** Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal

**IRIS-** Incubadora Regional de Inovação Social

**ZDP-** Zona de Desenvolvimento Proximal

**GIASE-** Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo do Ministério da Educação

**MOODLE-** Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

**RBE-** Rede de Bibliotecas Escolares

**PNL-** Plano Nacional Leitura

**IBM-** Internacional Business Machines

**PIDDAR-** Plano e Programa de Investimentos e Despesas de Desenvolvimento da Administração da Região Autónoma da Madeira

**TICE-** Tecnologias de Informação, Comunicações e Electrónica

**ENIS-** European Network of Innovative Schools

**EAD-** Ensino à distância

Herdámos uma grande casa,  
A grande casa do mundo.  
Na qual devemos conviver.  
Negros, brancos, ocidentais e orientais,  
Hebreus e não hebreus,  
Católicos e protestantes,  
Muçulmanos e hinduístas.  
Uma família que, injustamente, está dividida  
Por ideias, culturas e interesses.  
Dado que já não podemos viver separados,  
Devemos aprender a conviver em paz.  
Todos os habitantes do mundo são vizinhos.

*Martin Luther King*

## **INTRODUÇÃO**

A problemática da interculturalidade continua a despertar interesse e a estar na ordem do dia, tendo em atenção, nomeadamente, o facto de as pessoas se deslocarem de forma rápida pelo mundo, mas também os conflitos atuais que originam diferentes movimentos migratórios de refugiados. É, portanto, um tema atual, que tem merecido interesse em termos de investigação e que influencia muito os sistemas educativos.

Neste contexto, e tendo presente a relevância das diferentes formas de socialização primária, é importante que se investigue como a educação pré-escolar está a dar resposta a esta problemática, designadamente através do uso das tecnologias digitais. A educação influencia o futuro das crianças e deve ser analisada constantemente. Prendes, Martínez-Sánchez e Castañeda são de opinião que a utilização apropriada das TIC em contextos educativos pode permitir a manutenção das características culturais de uma comunidade e simultaneamente ajudar o intercâmbio cultural, o que poderá possibilitar um melhor conhecimento e uma maior aceitação de outras culturas (Prendes, Martínez-Sánchez, & Castañeda, 2008). A diversidade cultural é imparável e temos que nos consciencializar cada vez mais disso. Significa que, num mesmo espaço, estão pessoas com línguas, tradições e religiões diferentes, e que a homogeneidade do povo, nação e cultura é hoje mais uma exceção do que uma regra, em todos os países. Sabemos que as TIC têm potencialidades e que o multiculturalismo é uma realidade crescente. Cabe às instituições e aos educadores procurar agir em consonância com esta realidade.

Este estudo aborda, assim, o tema da interculturalidade nas salas de educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira (RAM) e surge no âmbito de um doutoramento em Educação, na especialização em Educação e Interculturalidade. Esta temática tem pertinência devido ao acréscimo de emigrantes que regressam à ilha (nomeadamente oriundos da Venezuela) e ao crescente movimento de pessoas pelo

mundo, devendo as escolas estarem preparadas para acolher da melhor forma as crianças dessas famílias, ajudando a sua integração num novo meio e numa nova sociedade.

Na Região, são praticamente inexistentes os estudos que abordam esta problemática, apesar da crescente afluência de imigrantes à ilha e às nossas escolas. Também a recente legislação que foi publicada (Decreto-lei nº 54/2018 e 55/2018, de 6 de julho), no sentido de dar uma maior dimensão à inclusão, alarga o seu conceito, não remetendo apenas para as crianças com necessidades educativas especiais, mas para todas as crianças que precisam de ser abordadas como seres únicos e irrepetíveis que são. Neste sentido, exige-se que o tema da adaptação das crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas seja necessariamente abordado de forma particular.

Este tema revela-se interessante pelo facto de estar inserido na temática do Doutoramento em Educação-Especialidade em Educação e Interculturalidade e por se relacionar com o meu contexto de trabalho na área da educação de infância. O desafio de trabalhar com crianças provenientes de várias partes do mundo, que muitas vezes, não entendemos e que têm várias dificuldades em adaptar-se aos novos contextos, é certamente uma questão que inquieta e que deve ser pesquisada e refletida.

Com o presente estudo procurou-se, pois, compreender as conceções e práticas dos educadores de infância da RAM no campo da interculturalidade e a utilização das TIC nesse âmbito. Procurámos orientar o nosso percurso investigativo seguindo o referido por Sousa:

O profundo conhecimento do campo científico onde se situam as preocupações do investigador, a sua delimitação e o conhecimento de cada uma das investigações que foram desenvolvidas nesse campo até a atualidade, são indispensáveis para se poder ter consciência de que a investigação irá de facto trazer algo de novo e importante para a ciência.

(Sousa, 2005, p. 45)

De acordo com Bogdan e Biklen, o que é difícil para o investigador é planear boas perguntas de investigação, que direcionarão o olhar e o pensamento o suficiente, embora não demasiado, no sentido de perceber qual o caminho que deve tomar (Bogdan & Biklen, 1994). A definição do problema tem cinco funções básicas numa investigação:

- Organiza o projeto, dando-lhe direção e coerência;
- Delimita-o, mostrando as suas fronteiras;
- Focaliza o investigador para a problemática do estudo;
- Fornecer um referencial para a redação do projeto;
- Aponta os dados que serão necessários obter;

(Sousa & Baptista, 2011, p. 21)

Portanto, é importante, desde o início, delinear a questão principal, à qual se procurará responder, seguida das questões derivadas que esclarecerão o caminho a seguir. Sousa menciona que “o problema é o comandante que estabelece o rumo de toda a investigação” (Sousa, 2005, p. 44). O problema é o que se quer atingir, a pergunta científica para a qual pretendemos obter resposta. Uma pergunta bem formulada possibilita uma boa condução da investigação. Mas, “não se trata apenas de formular uma boa pergunta, mas de criar uma pergunta que deverá estar enquadrada num campo científico específico e que deverá levar a novos e importantes conhecimentos” (Sousa, 2005, p. 45).

Desta forma, foram delineadas as seguintes questões:

- *Questão central:* Como é perspectivada e abordada a interculturalidade nas salas de pré-escolar da Região Autónoma da Madeira pelos educadores de infância?

- *Questões derivadas:*

- Como é que as salas de pré-escolar e jardins-de-infância da Região Autónoma da Madeira integram as crianças imigrantes?

- De que forma os educadores de infância trabalham a interculturalidade com as crianças que têm nas suas salas?

- Que uso fazem os educadores de infância das TIC para promover a interculturalidade?

- Qual o papel das famílias das crianças estrangeira e/ou de outras culturas na adaptação dos seus educandos à escola?

Partindo destes pressupostos, os *objetivos deste estudo* são os seguintes:

- Aferir quais as perceções e atitudes dos educadores da Região Autónoma da Madeira (RAM) face à interculturalidade no seu ambiente de trabalho;

- Identificar se os educadores de infância fomentam a interculturalidade nas suas salas;

- Analisar as formas de fomento da interculturalidade usadas pelos educadores de infância com as suas crianças;

- Analisar de que forma as TIC são ou não usadas na promoção da interculturalidade pelos educadores de infância;

- Identificar o papel das famílias das crianças estrangeira e/ou de outras culturas na adaptação dos seus educandos à escola.

Este estudo é constituído por uma parte teórica e uma parte empírica, sendo que, na primeira são explanadas as temáticas da globalização e diversidade cultural, a interculturalidade e a educação de infância, a família nestes contextos e a forma como as Tecnologias da Informação e Comunicação contribuem para a promoção da educação intercultural.

Na segunda parte, relacionada com o trabalho empírico, são apresentados as opções metodológicas e os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos do trabalho de campo, a análise, o tratamento e o cruzamento dos dados recolhidos. Adotou-se uma metodologia mista, de carácter descritivo e interpretativo, recorrendo-se aos inquéritos para abranger um maior número de educadores, cuja análise foi completada com a análise temática realizada às entrevistas efetuadas a educadores com mais crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas nas suas salas, com práticas na abordagem à temática da interculturalidade e ainda uma observação não participante dessas práticas. Procedeu-se igualmente a entrevistas a encarregados de educação e a coordenadores de projetos no âmbito da interculturalidade.

Este estudo não pretende trazer nenhuma “receita” acerca de como abordar esta temática, mas esperamos que conduza a uma reflexão sobre a importância de se dar a devida atenção à problemática aqui debatida e de a abordar com a delicadeza e empenho que merece.

## **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO I - Globalização e Diversidade Cultural**

### **1. Globalização: perspetivas em torno de um conceito**

O conceito de globalização é amplo e envolve vários domínios, nomeadamente as áreas: económica, social, cultural e política, e como consequência disso, interligou o mundo inteiro formando uma espécie de aldeia global. Segundo Queiroz, “o termo «globalização» perpassa todas as relações contemporâneas como a económica, a social, a política, a educacional, a cultural, a trabalhista, entre outras” (Queiróz, 2003, p. 2).

A globalização é um processo que tem vindo a acontecer com muitos avanços e recuos, separados por intervalos que podem durar séculos. Friedman identificou diferentes «vagas», quadro que tem sido aproveitado para analisar estes processos globais. A primeira vaga globalizante aconteceu aquando da ascensão do Império Romano, com a difusão do uso da moeda e a proteção do seu comércio, em relação aos piratas. Com a queda do Império Romano, acabou o primeiro movimento de globalização. A segunda globalização ocorreu nos séculos XIV e XV, com os descobrimentos marítimos e a consequente globalização da economia. Seguiu-se a terceira globalização no século XIX, com as guerras napoleónicas a cessar, começando a prevalecer a democracia política, que acabaria com a primeira Guerra Mundial. A quarta e atual vaga de globalização, emergiu após a segunda Guerra Mundial e desenvolveu-se com a queda do socialismo em 1989-91. Friedman reporta-se a queda do Muro de Berlim em 1989 que facilitou a abertura das economias mundiais. Surgem então as organizações internacionais, blocos regionais, uma grande expansão das empresas multinacionais, o crescimento do comércio internacional e a interligação dos mercados financeiros (Friedman, 2007).

Santos aponta a globalização como sendo um “fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo”, que combina “a universalização e a eliminação das fronteiras nacionais,

por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro” (Santos, 2002, p. 1). Além disso, faz referência ao

Aumento dramático das desigualdades entre países ricos e países pobres e, no interior de cada país, entre ricos e pobres, a sobrepopulação, a catástrofe ambiental, os conflitos étnicos, a migração internacional massiva, a emergência de novos Estados e a falência ou implosão de outros, a proliferação de guerras civis, o crime globalmente organizado, a democracia formal como uma condição política para a assistência internacional, etc.

(Santos, 2002, p. 2)

O atual processo globalizante acelerou com a revolução dos meios de transporte. Tornou-se mais abrangente envolvendo o comércio e a economia, mas também os serviços, a educação e a arte. Mas foi com a revolução tecnológica que se deu o grande desenvolvimento da globalização. Nada ficou estável e duradouro. Num mesmo instante, estamos do outro lado do mundo com apenas um clicar no teclado. A informação está por todo o lado.

Held e McGrew são de opinião que não existe apenas uma definição aceite para globalização (Held & McGrew, 2001). Esta tem sido compreendida como uma ação à distância, um mundo em processo de acolhimento, como uma integração global, uma reordenação de relações de poder como consciência da situação global e aumento da ligação inter-regional. Já Paviani menciona que a globalização é um processo de expansão e uniformização política e económica. Por sua vez, é de opinião que a globalização acontece quando o movimento de pessoas, bens ou ideias entre países e regiões acelera (Paviani, 2004).

Globalização para uns, mundialização para outros, para todos é um processo complexo e vertiginoso, que atinge os vários aspetos da vida humana e onde prevalece o poder económico. De acordo com Sousa Santos, a globalização é o processo através do qual certa condição ou entidade local propaga a sua influência a todo o mundo e, fazendo-o, desenvolve a capacidade de considerar local outra condição e entidade

diferente (Sousa Santos, 2001). Por outro lado, Torres afirma que a globalização é a intensificação das relações sociais a nível mundial, ligando e interligando localidades distantes (Torres, 2001). De entre esta variedade de opiniões, salienta-se a de Pontes, que menciona que globalização é o “resultado de um processo natural de evolução associado a uma aceleração no tempo, para a chegada a uma total interdependência da humanidade” (Pontes, 2006, p. 9).

A sociedade moderna industrial sofreu uma grande transformação, sendo definida hoje como sociedade globalizada, caracterizada pela explosão de informação, comunicações, intercâmbios e deslocações realizadas a nível mundial. Atualmente, com o aumento do contacto entre as pessoas através das redes sociais e da deslocação cada vez mais fácil e rápida pelo mundo, a inter-relação entre culturas é inevitável: “a comunicação global, quer por telefone, telemóvel ou internet, quer pelas viagens de avião tornadas tão baratas como andar de táxi, determina a acção global. Agimos globalmente porque pensamos globalmente e pensamos globalmente porque comunicamos globalmente” (Ilharco, 2008, p. 155). Goulão é de opinião que a possibilidade de comunicar globalmente permite que seja promovida a diversidade, a interculturalidade e conseqüentemente a tolerância ao Outro, permitindo facilmente contactar com pessoas de diversas partes do mundo, conhecer as suas características, tradições e tudo o que se quiser saber acerca do Outro (Goulão, 2011). Além desta facilidade de acesso quer ao Outro, quer à informação acerca Dele, esta aceitação do Outro vai sendo interiorizada desde que nascemos, com a família, inicialmente, na escola e na sociedade, posteriormente.

### **1.1. Efeitos da globalização**

Estevão garante que a nossa época se define por processos de globalização que têm sido investigados de várias formas e gerando muitas controvérsias: uns salientam os seus maus efeitos, outros a sua bondade; uns acentuam o efeito do aumento das desigualdades, outros proclamam os seus benefícios na justiça e igualdade (Estevão, 2009). Este assunto tem gerado e continua a gerar muitas opiniões divergentes.

Para alguns, a globalização é responsável por quase todos os problemas que existem na atualidade. Para outros, ela trouxe um grande desenvolvimento tecnológico, considerado espetacular e responsável pela maior onda de modernidade jamais vista. A tecnologia revolucionou o acesso à informação e à rapidez com que é feito esse acesso e isso aumenta consideravelmente as condições de aquisição de novas aprendizagens e de novos conhecimentos. Do mesmo modo que se louva os benefícios da globalização, também ela é responsabilizada pelo aumento do desemprego, da violência, da insegurança e dos desequilíbrios sociais. Como confirma Naidoo, *“arguments about globalisation tend to occur in extreme terms - globalisation is often presente as either «all good» and full of promise for a better future, on one hand, or as irreparably flawed and diabolical, on the other”* (Naidoo, 2003, p. 3). O mesmo autor salienta que a globalização está agravando a desigualdade global e as suas regras, uma vez que parece que os ricos subsistem à custa dos pobres.

Já Suárez-Orozco e Qin-Hilliard apontam para o facto de muitos observadores verem a globalização como positiva, promovendo o desenvolvimento económico e as trocas interculturais, mas existem também acontecimentos que são nocivos, como a ameaça que a globalização representa às tradições seculares, às identidades religiosas, estruturas de autoridades, valores e visões do mundo (Suarez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004). Outro dos paradoxos da globalização é que, uma vez que une, também divide o

mundo entre aqueles que podem aceder e manipular as novas tecnologias e aqueles que são deixados para trás «presos» aos contextos locais (Bauman, 1998).

Santos e Andriolli, por sua vez, mencionam que existem “defensores da globalização e críticos à globalização, num conflito pelo qual diferentes organizações se tornam cada vez mais conhecidas [...]. Neste sentido, não se trata de um conflito *stricto sensu* sobre a globalização do capital” (Santos & Andriolli, 2005, p. 2). Estes autores referem que algumas das consequências do capitalismo e da competição ilimitadas são, o desemprego, a exclusão social e o acréscimo da miséria. Os mesmos autores salientam que:

A concentração do capital e o crescente abismo entre ricos e pobres (48 empresário possuem a mesma renda de 600 milhões de outras pessoas em conjunto) e o crescimento do desemprego (1.2 biliões de pessoas no mundo) e da pobreza (800 milhões de pessoas passam fome) são os principais problemas sociais da globalização neoliberal e que vêm ganhando cada vez mais significado.

(Santos & Andriolli, 2005, p. 3)

O paradoxo é que o avanço da ciência e da tecnologia proporcionou e continua a proporcionar ao indivíduo a possibilidade de esbater fronteiras, o que trouxe muitos benefícios e igualmente muitas perdas: “nunca se produziu tanto e, ao mesmo tempo, nunca houve tanta gente faminta, desempregada, sem lugar para morar” (Santos & Andriolli, 2005, p. 3). A confusão entre os aspetos quer positivos, quer negativos impera, mas estes autores mostraram-se preocupados com o facto de a globalização beneficiar de forma mais profunda alguns países desenvolvidos, em detrimento de outros que se encontram mais desligados desta realidade.

A globalização cria um conjunto de facilidades nas relações inter/intrassociais e também cria um conjunto de riscos que têm que ser tidos em conta se quisermos uma sociedade global marcada pela justiça social, com valores humanos de respeito pelos outros e pela sua natureza. De acordo com Pontes (2006), as sociedades têm vindo a

enfrentar: o aumento do desemprego devido à massificação tecnológica e à competitividade; o declínio progressivo das taxas de crescimento económico e a desatualização dos trabalhadores; o aumento da pobreza e consequente perda de qualidade; o aumento da exclusão; o enfraquecimento do poder do Estado; o êxodo rural; o aumento do horário dos trabalhadores; a diminuição dos benefícios fiscais e de saúde; o aumento dos conflitos sociais e da poluição ambiental; o aumento da sociedade de consumo e individualista, com vista a sobrevivência; a construção de uma sociedade onde impera o tecnicismo, consequente desumanização das relações humanas e perda de identidade cultural, factos ainda tão atuais (Pontes, 2006). A autora salienta que, para contrariar os efeitos negativos da globalização, é necessário incentivar a união da sociedade global com vista à preservação do planeta, garantindo o equilíbrio dos ecossistemas; o encontro de novos valores e modos de vida, acabando com a exploração dos mais desfavorecidos; o uso da tecnologia com fins positivos; a construção de sociedades democráticas, que assegurem o acesso universal à educação, à saúde e às oportunidades económicas; a promoção de uma educação ao longo da vida; o respeito por todos os povos e culturas, promovendo um espírito de solidariedade humana e de tolerância, metas que nos devem orientar para que haja com efeito um futuro melhor.

O debate acerca da globalização e a sua correspondência com a diversidade e o bem-estar dos seres humanos não é linear, visto que o estilo de vida dos cidadãos é desigual, consoante os países, existindo muitas desigualdades inter e intrapaíses (Estevão, 2009). O mesmo autor salienta que “a globalização não supera as desigualdades nem as contradições, antes as recria, as desenvolve a outros níveis, com novos ingredientes e com novas linguagens (por exemplo, através de programas de ajustamento estrutural)” (Estevão, 2009, p. 47). A solução não está em saber se a globalização deve ou não ser declinada, mas sim como pode ser ajustada em termos de normas que promovam a justiça social.

É um facto que a globalização veio alterar a ordem mundial. Entre muitas outras consequências, algumas mencionadas nos parágrafos anteriores, salienta-se o facto de intensificar os movimentos populacionais, mudando as sociedades, demográfica e etnicamente. Nos últimos anos, as cidades europeias têm sofrido grandes alterações na constituição da sua população, “na dinâmica das relações humanas, nos estilos de vida urbanos, no ritmo da sua economia, na construção ou surgimento de novos espaços étnicos. Estas transformações são consequência directa das várias dimensões do fenómeno contemporâneo de globalização” (Teófilo, 2010, p. 21). As pessoas deveriam ter garantia de acesso a melhores oportunidades de vida, mas, pelo contrário, verifica-se o agravar de desigualdades económicas e sociais. A necessidade e a urgência de mudar e começar uma nova vida e ter melhores condições, levaram a que milhões de indivíduos se deslocassem dos seus países. “A diversidade e a diferença tornaram-se hoje presença diária”, como expõe ainda Teófilo (Teófilo, 2010, p. 21). A aceitação das diversas pessoas ainda não é a resposta da maioria dos cidadãos nacionais dos países de acolhimento como também salientam Marques e Meireles (2018). Os imigrantes, muitas vezes, são vistos como uma ameaça e desprezados.

No caso de Portugal, embora seja um país considerado de emigração, desde há muito tempo que recebe povos de outras origens geográficas. A comunidade cigana começou a entrar no país há cerca de quinhentos anos. Em 1974, com a mudança de regime político e o fim da guerra colonial, houve uma avalanche imigratória no país. Muitos vindos de Angola, Moçambique, Timor e Macau. Portugal tornou-se simultaneamente um país de emigração e de imigração de mão-de-obra, na sua maioria não qualificada. Embora na Constituição Portuguesa se defenda a igualdade de direitos e deveres, fundamentais para nacionais e estrangeiros, a realidade é diferente para imigrantes que se sujeitam a empregos precários, com baixos salários e habitação com poucas condições. Atualmente, a sociedade portuguesa conta com cidadãos de quase todas as partes do mundo. A partir do ano 2000, verificou-se um grande aumento da

imigração em Portugal, principalmente de comunidades vindas do Leste Europeu e da América do Sul (Brasil).

Um dos maiores problemas para a maioria dos imigrantes é o desconhecimento da língua do país recetor, sendo que esta limitação cria diversos problemas, quer ao nível das necessidades básicas, quer ao nível dos seus direitos (Pontes, 2006). Desta forma, a maioria das pessoas em todo o mundo acaba por desenvolver uma identidade bicultural, que combina a sua identidade ligada à cultura global (Arnett, 2002). Este autor também é de opinião que, em primeiro lugar, tem havido um grande aumento da frequência e da intensidade dos contactos que as pessoas de várias culturas têm como a cultura global, liderada pelo Ocidente e definida por mercados livres, o consumismo e o individualismo. Em segundo lugar, a globalização atinge praticamente todos os lugares, mas quem está nas áreas urbanas é influenciado por esta com mais intensidade do que as pessoas das áreas rurais. Em terceiro lugar, os valores da cultura global, muitas vezes, colidem com tradições e valores culturais locais, levando as pessoas a enfrentar o desafio de adaptar-se tanto à cultura global como à cultura local, estando esta última em rápida mudança. A maioria das pessoas consegue adaptar-se a mudanças da globalização e desenvolver uma identidade bicultural que fornece a base para viver na sua cultura local, mas também participar na cultura global. Como resultado da globalização, também temos a transição de papéis nos adultos, quer no trabalho, quer no casamento ou na paternidade. Ao experimentar diferentes relacionamentos amorosos, diferentes possibilidades educacionais e diferentes empregos, o indivíduo aprende mais sobre si mesmo, desenvolve-se e esclarece as suas aptidões e preferências.

Suárez-Orozco salienta que a globalização contribui significativamente para um mundo que está cada vez mais multicultural, o que, por um lado, é positivo, representando uma oportunidade dos indivíduos e culturas procurarem pontos comuns e

fomentarem a união (Suárez-Orozco, 2004). No entanto, os imigrantes encontram desafios reais que passam, muitas vezes, pela intolerância e ameaça de conflitos.

A globalização, desta forma, é vista como fonte de oportunidades por um lado, mas também como fonte de problemas e perturbações. Talvez uma das soluções passasse pela educação, mas esta também enfrenta diversos desafios no meio de tantas mudanças.

## **1.2. Globalização e educação**

Estevão menciona que a globalização tem vindo a obrigar à redefinição dos sistemas de ensino e formação de cada país em termos de qualidade por ser avaliada de acordo com padrões internacionais (Estevão, 2009). A globalização influencia a educação de diversas formas e por razões de diferentes naturezas, como, por exemplo, através da revitalização do papel executado pelas organizações internacionais nas políticas educacionais, e através dos avanços tecnológicos que permitem a dispersão de formas de educação além-fronteiras.

A educação, nas últimas décadas, absorveu duas das grandes dimensões da globalização na sua gestão, na sua oferta formativa, na sua prática pedagógica e na sua vivência escolar: os progressos das tecnologias da informação e comunicação e as migrações internacionais. Além disso, a educação está dependente dos normativos internacionais e europeus. Existem organizações internacionais e políticas que controlam práticas educativas globais, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes- <https://www.opj.ics.ulisboa.pt/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos/>), a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico- <http://www.oecd.org/>), que avaliam e comparam alunos de vários países. Estes relatórios

exercem nos governos uma grande pressão, podendo levá-los a efetuar alterações nos seus sistemas de educação. Todavia, as políticas de austeridade conduziram e continuam a conduzir a grandes cortes orçamentais na educação, o que limitou e ainda limita o campo de manobra dos políticos (Holanda, 2014).

A massificação do ensino e a escolaridade obrigatória tornaram-se um imperativo. A educação encontra-se num processo de mudança, sendo que, com a chegada de imigrantes, a composição das escolas tendencialmente homogêneas passou a ser heterogêneas e altamente diversificadas. As línguas que se ouvem falar, principalmente nas escolas europeias, são múltiplas e a tendência é para aumentar cada vez mais.

O conhecimento está a espalhar-se cada vez mais rapidamente do que em qualquer outra altura. Os avanços nas comunicações permitem aos alunos acesso a vários professores e a novas ideias, tendo oportunidade de comunicar com os colegas de outros países, fazendo intercâmbios, conhecendo e entendendo essas novas culturas. Para Suárez-Orozco, o desafio da educação será moldar as competências cognitivas, sensibilidades interpessoais e sofisticação cultural de crianças e jovens cujas vidas estão envolvidas em contextos locais (Suárez-Orozco, 2004).

Segundo Suarez-Orozco e Qin-Hilliard, os quatro domínios que estão no centro dos novos impulsos globais afetam a juventude e a educação em todo o mundo são: a globalização da economia e do capital; a globalização dos meios de comunicação, informação e tecnologias de comunicação; a imigração em grande escala; a globalização da produção e do consumo cultural (Suarez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004). As competências necessárias para analisar e resolver os problemas exigirão um indivíduo cognitivamente flexível, culturalmente requintado e capaz de trabalhar de forma colaborativa em grupos. O objetivo será estimular um novo pensamento de pesquisa e trabalho de equipa. Mais do que nunca, urge educar para os valores, sendo importante

aprender a viver juntos, partilhar e aprender a ser, conhecendo-se a si próprio e aprendendo a abrir-se para o Outro. Nesta sociedade global e altamente competitiva, a criatividade, a originalidade, o pensar fora do padrão são e serão sempre uma mais-valia, como refere Gardner, como referido em (Suarez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004). Desta forma, surge a noção de educação global, que é uma perspectiva que advém da consciencialização de que os povos atuais convivem e interagem num mundo cada vez mais global. É por isso crucial que os aprendentes tenham oportunidades e competências para refletir sobre as suas opiniões e papéis numa sociedade global. De acordo com a Declaração da Educação Global de Maastricht, a educação global é uma educação apta a esclarecer as pessoas para as realidades do mundo, alertando-as para um mundo mais justo, igualdade e direitos humanos para todos (Declaração da Educação Global de Maastricht, <https://rm.coe.int/168070eb92>). Significa que ela tem que ter em conta as necessidades e os contextos de cada grupo de aprendizagem. Mas a educação global não se centraliza apenas em termos globais, em problemas mundiais para encontrar soluções em conjunto. Esta, também perspectiva um futuro com condições de vida melhores para todos: “a educação global tem por objectivo habilitar os aprendentes a compreenderem questões mundiais, ao mesmo tempo que os dota dos conhecimentos, competências, valores e atitudes que lhes permitirão enfrentar os problemas globais como cidadãos do mundo” (Silva, 2010, p. 17).

A escola deve educar o indivíduo para que este reflita sobre a necessidade de quebrar as barreiras do «Eu, nós e os outros» que muitas vezes nos separam. A reconstrução de saberes depende da evolução das comunidades e de cada um participando na construção e no enriquecimento do Outro. A emoção face à nossa língua e à nossa cultura é igual à emoção nas outras línguas e nas outras culturas e, por isso, é fundamental conhecermo-nos uns aos outros. Quanto mais nos conhecermos, mais aprendemos a ser seres interculturais, cosmopolitas e globais. Por vezes, surgem receios

de nos conhecermos bem, mas ao descobrirmos a vida quotidiana, os hábitos, tradições e valores dos outros povos, poderemos aceitar o Outro de forma mais aberta.

Para conhecer os outros, a escola tem um papel importante junto dos seus alunos. Neste contexto, "a aprendizagem deve ser encarada como um processo de compromisso com o «Outro», com a razão e os direitos humanos, numa distribuição igual das oportunidades e perspectivas de vida" (Olssen, Codd, & O'Neill, 2004, p. 44). Nesta linha de pensamento, Estevão defende uma ideia de educação cosmopolita, que investe numa justiça educacional diferente, criada para a edificação de uma nova ordem mundial (Estevão, 2009). A escola deverá ser um lugar de produção, apropriação e socialização do saber e não de reprodução da sociedade de classes. Os conteúdos curriculares deverão ser revistos e deverá ser promovida a cidadania (Santos & Andriolli, 2005). Nesta sociedade atual, onde a informação circula rápida e facilmente, deverão ser trabalhados nas escolas os valores e os relacionamentos consigo e com os outros e não apenas o saber e os extensos programas educativos.

Os educadores e formuladores de políticas precisam de modelos através dos quais possam tirar vantagem dos desafios e das oportunidades fornecidas pela globalização. Estas situações permitem aos educadores poder ajudar as crianças a alcançar níveis mais altos e complexos de compreensão e orientá-los para apreciarem mais a complexidade e a diversidade cultural (Suarez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004).

Atualmente, o mercado reivindica pessoas ágeis, flexíveis, polivalentes e com uma visão global, com conhecimentos técnicos e algum domínio na área da informática, que saibam falar, ler e escrever em várias línguas e que possuam múltiplas competências. Quem não se enquadrar nestas exigências do mercado será afastado. Portanto, se a nível geral, a globalização tem grandes consequências, quer positivas quer negativas, na sociedade, também as tem na educação.

O facto de a educação ser suscetível às normas económicas, não significa que ela seja totalmente submissa a elas. O ato de educar não é neutro, ele é crítico, político e filosófico e da mesma maneira que as diferentes relações de uma sociedade influenciam a educação, por ela é possível formar cidadãos, políticos, conhecedores do processo histórico, científico, económico, cultural e social, capazes de munidos de conhecimentos universais, transformarem a sociedade com os seus interesses investigados.

(Queiróz, 2003, p. 129)

A globalização da educação é um processo moroso. Cabe à escola trilhar caminhos diversos para encontrar a sua própria função e na era atual, redefinir os valores da globalização que devem ser ensinados. No entanto, muitos estudos relacionados com a globalização e educação demonstram que a aplicação de políticas globais pelos governos nem sempre representa mudanças reais nas práticas educativas implementadas nas escolas e nas salas de aula (Holanda, 2014). Mas os que são incapazes de apreciar outras culturas serão deixados de fora dos assuntos importantes. A globalização não está parada, e concordamos também que as nossas escolas também não podem estar (Suarez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004).

A Declaração de Lisboa sobre a equidade educativa, em 2015, menciona que se deve assegurar que a agenda "Educação para todos" das Nações Unidas seja de facto para todos, promovendo o desenvolvimento de uma educação inclusiva (<http://isec2015lisbon-pt.weebly.com/declaracao-de-lisboa-sobre-equidade-educativa.html>). Para isso, as escolas deverão desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais. Para construir uma nova educação, urge construir uma sociedade mais aberta ao outro, pois a estrutura social só muda quando são transformadas as relações sociais que as apoiam. Nesse assunto, a educação continua tendo uma grande influência e contribuição a dar à humanidade. Mas, a escola sozinha não consegue formar as crianças e jovens para a globalização. Para o desenvolvimento de sociedades justas, livres e dignas, existem muitos desafios que são, por exemplo, enunciados por Suárez-Orozco (2004), como a promoção de uma alfabetização

tecnológica de modo a diminuir a população infoexcluída; a inclusão dos imigrantes nas sociedades que os acolhem; o desenvolvimento de circuitos e redes transacionais de segurança física e virtual; a responsabilização de políticos e Estados para a manutenção de sistemas económicos e financeiros que atendam à dignidade e desenvolvimento das populações; o comprometimento das instituições e comunidades na sustentabilidade dos sistemas ecológicos e no equilíbrio dos recursos naturais; a promoção da alegria da convivência, do respeito pela diversidade, do sentido pela vida e do compromisso pela paz; a elaboração de programas multiculturais e culturalmente interessantes que digam respeito aos alunos; o fortalecimento da aceitação cultural e da consciencialização de uma realidade pluricultural; a valorização e a partilha das potencialidades bem como da cultura dos alunos; a compreensão das origens de tensões culturais; o respeito e acompanhamento dos distintos estilos de aprendizagem; o uso de diversas técnicas de ensino e metodologias inovadoras; a motivação dos alunos; o apoio na resolução das preocupações dos alunos sobre a comunidade e os seus valores; a formação de grupos flexíveis, promovendo o diálogo intercultural (Suárez-Orozco, 2004).

Zay é de opinião que a importância da educação consiste em ajudar os indivíduos a reconhecerem o seu papel na sociedade e as suas responsabilidades enquanto membros ativos de uma comunidade global e a prepará-los para enfrentarem os problemas globais que surgem, resultantes destas rápidas mutações do nosso planeta (Zay, 2005). A educação social depende de preparar os futuros cidadãos da inclusão na educação, formação e emprego.

Como está patente nas orientações da UNESCO, é indispensável investir no diálogo e na diversidade cultural (UNESCO, 2009). Para fazer crescer a aprendizagem da vida colaborativa, será necessário desenvolver competências interculturais para melhorar as práticas e abordagens pedagógicas nas relações interculturais. De acordo com o quarto

objetivo das Orientações para o Desenvolvimento Sustentável (ODS, <https://www.ods.pt/>), pressupõe-se que:

Até 2030, se garanta que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e da não-violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

(ODS, <https://www.ods.pt/>)

## **2. Diversidade Cultural e Interculturalidade**

### **2.1. Culturas e diversidades**

A palavra *cultura* significa *cultivar* e provém do latim *colere*. Este conceito representa, para a filosofia, o conjunto de manifestações humanas que se opõem à natureza e ao comportamento natural. Para a biologia, é a criação de ordens para certos fins. Para a antropologia, o termo cultura contempla paradigmas que são compreendidos e ampliados pelo Ser Humano. Ela corresponde a vários conhecimentos, crenças, valores, regras, representações, mitos e modelos de comportamento e muda consoante o espaço e o tempo.

Foram vários os autores que, ao longo dos tempos, procuraram definir o conceito de cultura. De facto, cultura é uma palavra que pode ser definida de várias formas, dependendo da área do conhecimento. Neste sentido, fazemos aqui apenas uma breve aproximação ao conceito, para nos centrarmos nos aspetos mais relevantes para o nosso contexto de análise. Uma das definições mais amplas do que a cultura representa é dada pela UNESCO, como resultado da Conferência de Paris em 2001, pretendendo ser uma perspetiva integradora, que possa corresponder a diferentes contextos:

O conjunto dos traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afectivos, que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.

(UNESCO, 2002, p. 4)

Já Giddens definia cultura como sendo as normas, as regras e os valores que os elementos de um certo grupo mantêm (Giddens, 1993). Por sua vez, Alsina referia que a cultura é construída pela interação dos seres humanos, um processo em constante desenvolvimento, uma vez que a interação entre as pessoas é contínua (Alsina, 1999). Cultura é, pois, um conjunto de posturas e respostas possíveis de uma pessoa ao que o meio lhe solicita e que resulta da nacionalidade, da etnia, do nível sociocultural, do meio de origem, do sexo, da idade, dos hábitos, da classe familiar, das motivações, dos interesses, dos conhecimentos, do percurso escolar, das amizades, entre outros. A cultura é composta pelas nossas crenças, os nossos valores e comportamentos. Estes elementos são o resultado de um percurso de vida, da educação familiar e institucional e da socialização que compartilhamos com os grupos sociais aos quais pertencemos. A cultura é o que nos serve de referência e de suporte para todas as nossas interações.

O homem é um ser de cultura e é esta cultura que lhe facilita a adaptação ao meio ambiente e que simultaneamente permite que este se adapte ao homem, modificando a natureza. É essa aptidão para alterar a natureza que distingue o ser humano das outras espécies animais. Benedict aponta exatamente este carácter distintivo de cultura, enquanto “mecanismo dinâmico e adaptativo que garante a sobrevivência dos membros de um grupo social, enquanto tal e enquanto indivíduos. Modela o pensamento e a ação, é ela que na realidade estabelece laços identitários entre os homens” (Benedict, 2000, p. 68). Laraia acrescenta que “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecedem” (Laraia, 2001, p. 45).

Nesta linha de pensamento, Fonseca e Goracci indicam que a cultura tem que ser encarada como algo inacabado, já que está em constante movimento e enriquecimento (Fonseca & Goracci, 2007). O setor do lazer, da cultura, desporto e sensibilização cívica, pelo seu papel no desenvolvimento de atividades de desenvolvimento comunitário e na promoção do diálogo intercultural, é um elemento muito importante no processo de inclusão social dos imigrantes e na difusão dos valores e do respeito pela diferença.

Precisamos igualmente de ter em atenção que as culturas em interação dão origem a novas culturas, evoluindo desta forma. Quando uma criança nasce, é acolhida num meio com significados e significantes transmitidos pelos membros da comunidade à qual pertence e que dão sentido ao seu mundo físico, pessoal e social, formando assim a sua identidade.

Cultura refere-se, assim, à capacidade que os seres humanos dispõem de dar sentido às suas ações e a tudo o que os rodeia. Neste contexto, é importante que se assuma a diversidade cultural como sendo um local onde podem conviver diversas expressões culturais e diferentes tradições de forma harmoniosa, dando cada uma o seu contributo de modo diferente.

A diversidade (do latim *diversitas*) é um termo que diz respeito à variedade, à diferença ou à divergência. A diversidade cultural reporta-se à convivência e a interação entre várias culturas. O termo diversidade cultural tem a sua origem na terminologia ambientalista e a cultura, com as suas diversas manifestações são um recurso imprescindível, que permite a sobrevivência de um ecossistema (Morante & Gasparin, 2006). Podemos dizer que a noção de diversidade cultural engloba os vários aspetos que definem as várias culturas, como as tradições, a culinária, a linguagem, a religião, a política, a família, os costumes, e outras características inerentes a qualquer ser humano que habita um determinado território. É importante frisar que a diversidade e a diferença

cultural não são factos da atualidade. Pertencem a processos relacionais entre grupos e sociedades ao longo do tempo. O que mudou foi o modo como se processa o encontro com a diferença e as direções desse movimento de encontro, os movimentos humanos que implicam a mudança de relacionamento. Neste sentido, Guerra afirma que:

As diferenças sempre existiram, sempre foram encaradas com desconfiança e através do crivo de uma clara hierarquia social e política. A visão antropocêntrica ocidental sempre consegue lidar com elas dada a sua supremacia social, política e económica. O que mudou então? Hoje, as diferenças estão no nosso mundo, têm as mesmas armas, reivindicam os mesmos objetivos e bens. Já não são o «outro», o selvagem distante noutros continentes.

(Guerra, 2007, p. 105)

Portanto, este autor atesta a urgência de se encontrar soluções para facilitar o encontro com «os outros» e de acolher a diversidade cada vez mais crescente nas nossas vidas. Este pensamento permanece atual, passados mais de dez anos, pois a diversidade e a diferença tornaram-se presença diária, em particular nas cidades europeias.

Hoje, em todo o lado, nas escolas, nas ruas, nos cafés, no trabalho, as pessoas têm caras diferentes, falam línguas diversas e usam o vestuário como marcador étnico. Mas, por mais belo que pareça este cenário, a aceitação desta complexidade ainda não é a resposta da maioria dos países retentores. Com frequência, a indiferença é confundida com aceitação. Como menciona Teófilo, a partir do estudo que desenvolveu em 2010, os imigrantes são encarados como uma ameaça e desvalorizados quanto à sua cultura, às suas práticas e objetivos de vida (Teófilo, 2010). Será que essa realidade continua presente? A realidade tende a mudar, mas o discurso da incompreensão e da indiferença permanece, reconhecendo-se que ainda persistem casos de discriminação e de intolerância ao Outro, seja ele imigrante ou não.

Apesar desta grande diversidade cultural, houve, e se calhar ainda há, uma tentativa no ocidente de escolha de uma cultura dominante, em que todos se tinham que adaptar a ela (ideologia assimilacionista). O modelo integracionista, diferente do modelo

assimilacionista, permitia a integração social, em que a aculturação e a adaptação têm igualmente a participação dos que querem integrar-se, sendo a responsabilidade de integração resultante do esforço conjunto de todos os membros da comunidade maioritária e dos imigrantes e minorias étnicas. Neto menciona que:

Quando havia partilha do espaço geográfico comum por dois grupos culturais, tais como autóctones e europeus na América e na Austrália, brancos e negros nos Estados Unidos, muitas vezes as forças sociais impediam a interação entre grupos culturalmente diversos à semelhança do que fazia a distância geográfica. Muitas vezes essas forças sociais assumiam duas formas: segregação ou assimilação.

(Neto, 2002, p. 235)

No âmbito das questões culturais e da problemática da diversidade cultural, podemos identificar marcos importantes no campo das relações interculturais, naturalmente com reflexos na área da educação, nomeadamente a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (<http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-diversidadecultural.pdf>), em 2001, e a Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais ([https://www.unescoportugal.mne.pt/images/Comunica%C3%A7%C3%A3o/convencao\\_sobre\\_a\\_proteccao\\_e\\_a\\_promocao\\_da\\_diversidade\\_das\\_expressoes\\_culturais.pdf](https://www.unescoportugal.mne.pt/images/Comunica%C3%A7%C3%A3o/convencao_sobre_a_proteccao_e_a_promocao_da_diversidade_das_expressoes_culturais.pdf)), que a reforça em 2005. Esta convenção, ao referir os intercâmbios que fazem parte do nosso património universal, propôs salvaguardar as características próprias das culturas e, simultaneamente, promover o seu desenvolvimento mundialmente com o comércio e a interação (UNESCO, 2009). Estes documentos oficiais, com expressão à escala mundial possibilitam uma nova visão da realidade e acabam por influenciar comportamentos e políticas.

De acordo com vários estudos (Martins, 2007); (Santos, 2013); (Silva, 2015), os problemas que surgem entre culturas derivam do facto de as pessoas se depararem com

diferenças que não conhecem e com as quais não conseguem lidar, emitindo juízos de valor e pondo fim ao processo comunicativo e ao inter-relacionamento.

## **2.2. Da sociedade multicultural à educação intercultural**

No campo das relações culturais, a palavra cultura aparece associada a dois prefixos: inter e multi nas palavras multicultural e intercultural. Lemos recorda que:

O «inter» está relacionado com a vontade, quer de inclusão, quer de interação/interseção de duas ou mais culturas num mesmo espaço-tempo; «multi» está relacionado com múltiplas culturas, num espaço-tempo, em presença umas das outras, mas mantendo entre si uma estratificação, o que não facilita a interação. Ambos os prefixos contêm a noção de diversidade (cultural) e ambos estão ligados a fenómenos sociais.

(Lemos, 2013, p. 5)

Sendo os termos multiculturalidade e interculturalidade baseados no conceito de cultura, não têm a mesma aceção, sobretudo se forem estudados com base em autores provenientes de contextos linguísticos e geográficos diferentes. Assim, distinguem-se dois modelos ou contextos de utilização desses dois termos: o multicultural anglo-saxónico e o modelo de orientação intercultural, de inspiração francófona. Por um lado, a América, com a escravatura e a imigração, explica a emergência do multiculturalismo nos Estados Unidos, lutando pelos direitos cívicos por volta dos anos 60. Na Europa, esse conceito aplica-se sobretudo às minorias que se devem integrar nos Estados cuja tradição nacional é antiga (Abdallah-Preteuille, 1999).

Segundo Hall, a palavra multicultural refere-se às características sociais e envolve os problemas governamentais que existem em qualquer sociedade na qual convivem diferentes comunidades culturais, tentando simultaneamente coexistir uns com os outros e reter algo da sua identidade original (Hall, 2003). Se reconhecemos as sociedades atuais como multiculturais, o objetivo é que as diferentes culturas em presença se inter-

relacionem, desejavelmente de forma harmoniosa, estabelecendo relações produtivas. No contexto europeu, costumamos aplicar o termo de interculturalidade a esse movimento de inter-relação entre culturas.

Como Candau procura esclarecer:

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

(Candau, 2005, p. 19)

O conceito de interculturalidade pressupõe a ideia de diversidade e multiplicidade de pessoas, ideais, formas de estar e ser (Goulão, 2011). O interculturalismo representa o desejo e a vontade de uma interação com vista a conhecer o Outro. O multiculturalismo assume-se como uma filosofia que fomenta o conhecimento das diferentes culturas e o interculturalismo, estando um passo à frente, contém um poder transformador de comportamentos e atitudes diante do outro. *“Si el multiculturalismo aborda la diversidad, el interculturalismo trata de ver cómo contruir la unidade en la diversidad”* (Giménez, 2003, p. 14).

Podemos dizer que o interculturalismo tem como objetivos principais: “acabar com os conflitos culturais, principalmente nas formas mais extremas, como o racismo ou a xenofobia; promover e facilitar o conhecimento e a aceitação das diferenças culturais, promover a aceitação e a tolerância; acima de tudo, reconhecer a diversidade como fator de enriquecimento social e cultural” (Martins, 2008, p. 34). Mas estas questões, que envolvem a diferença, de género, de etnia, de classe social, de orientação sexual e/ou de identidades, implicam situações de agitação e questões problemáticas como a discriminação, a xenofobia, o racismo, por exemplo. No quadro europeu, o

multiculturalismo está ligado à aceitação da diversidade de experiências de vida, dentro de um conjunto de valores universais como a tolerância, a democracia e os direitos humanos (Lemos, 2013). De acordo ainda com Gonçalves, “o multiculturalismo e o interculturalismo são ambos paradigmas de pluralismo cultural, sendo que a grande diferença é que o primeiro centra-se nos imigrantes e minorias étnicas e o segundo centra-se também nas maiorias” (Gonçalves, 2013, p. 7).

O grande obstáculo em encontrar uma solução que exemplifique a gestão da diversidade cultural relaciona-se com a vontade da sociedade de acolhimento acolher os imigrantes e igualmente com o acordo entre os critérios de proteção dos grupos étnicos e culturais e a necessidade de coesão social.

### **2.3. A educação intercultural**

Da necessidade de trabalhar a interculturalidade, nomeadamente em contextos escolares, surge a educação intercultural, pois não há nada melhor do que a educação para difundir valores e conhecimentos que tenham resultados futuros na vida das pessoas e na sociedade em geral. Considerando esta necessidade de sociedades pluralistas, surgem novas funções para a escola, que têm em conta uma educação de todos, para todos e com todos, isto é, uma educação intercultural.

No contexto atual, a educação tem sentido quando é pensada com base na diversidade cultural. Para atingir esse objetivo, é preciso repensar as práticas pedagógicas, valorizando as relações sociais e a resposta adequada com materiais adequados, tendo em conta os valores de cada cultura. A UNESCO sugere três grandes princípios relacionados com a Educação Intercultural:

- Que esta possibilite a identidade de cada aluno em função da oferta de uma educação de qualidade para todos e evidente a nível cultural;
- Que ela incremente em cada aluno o conhecimento cultural, as competências e as atitudes essenciais para uma participação ativa na vida da sociedade;
- Que ela garanta que todos os alunos adquirem conhecimentos, atitudes e competências para que respeitam, compreendem e sejam solidários entre indivíduos, grupos étnicos, sociais, religiosos e entre nações.

(Carneiro, 2008, p. 83)

O Relatório Mundial da UNESCO sublinha que “em sociedades multiculturais cada vez mais complexas, a educação deve auxiliar-nos a adquirir as competências interculturais que nos permitam conviver com as nossas diferenças culturais e não apesar delas” (UNESCO, 2009, p. 15), facto que reflete a realidade atual.

Por outro lado, Banks e Banks referiam que a educação multicultural é um processo que visa ajudar as crianças de diversos grupos culturais, étnicos, sociais e sexuais, de modo a terem acesso às mesmas oportunidades educativas e ajudar todos os alunos a incrementar atitudes, perceções e comportamentos transculturais positivos (Banks & Banks, 1989). A educação multi/intercultural é uma consequência da multiculturalidade existente nas sociedades, não só pela existência de diferentes etnias, mas também pelo facto das crianças que provêm de “diversos estratos e classes sociais terem diferentes representações, linguagens, gramáticas de entendimento e atitudes, aposta na diversificação dos processos de ensino/aprendizagem” (Vieira, 1995, p. 143).

Esta ideia começou a ser defendida por Jórdan, já em 1996, perspetivando uma escola como um espaço democrático de construção da cidadania, sendo necessário desenvolver na criança competências culturais, atitudes que facilitem a vida em sociedades multiculturais, ajudando-as a perceber e a aceitar as diferenças do Outro, sendo estas consideradas algo enriquecedor e não fonte de discriminação (Jórdan, 1996). Uma educação multicultural segundo Cardoso visava:

Um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de classe, cujo objectivo é promover a compreensão e tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas através da mudança de percepções e atitudes com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida.

(Cardoso, 1996, p. 9)

Tendo em conta o conceito original de Patrício, que considerava a escola cultural como sendo “a que vive impulsionada desde o seu âmago, por uma poderosa intencionalidade cultural. Esta intencionalidade cultural deve habitar o coração da própria dimensão curricular. Deve, depois e por cima, concretizar-se na dimensão extracurricular” (Patrício, 1996, p. 93). Neste contexto, nada melhor do que o pré-escolar para que isso seja possível, pois neste nível de ensino não existem programas curriculares rígidos a serem cumpridos, o que permite aos educadores de infância uma maior flexibilidade e uma grande liberdade de ação a este nível. Uma vez que a escola cultural é uma escola que está inserida na comunidade, é importante promover a participação das famílias e das entidades locais. Se estas foram incentivadas a participar nas atividades e projetos da escola, mostrar-se-ão envolvidos e sentirão que a escola também lhes pertence, podendo dar sugestões e originar novas aprendizagens.

Há mais de 20 anos atrás, Perotti afirmava que a educação para os direitos do homem é indissociável “do desenvolvimento das aptidões intelectuais e implica a identificação dos preconceitos, dos estereótipos, das desigualdades e das discriminações” (Perotti, 1997, p. 55). Neste contexto, e de acordo com Castaño, Moyano e Castillo, uma educação aberta à multiculturalidade deve desenvolver-se de forma crítica na sociedade, contemplando uma multiplicidade de conteúdos culturais, garantia de uma variedade de métodos de transmissão que serão adaptados à diversidade de alunos existentes, de modo a permitir o acesso ao conhecimento, fomentando o aumento dos níveis de consciência acerca das diferenças culturais, preparando os alunos de forma que

conheçam a diversidade percebendo e analisando as desigualdades, podendo até vir a propiciar a sua alteração (Castaño, Moyano, & Castillo, 1997).

A multiculturalidade tem vindo ao longo dos tempos, a deixar de ser vista como um problema, sendo encarada por muitos como um fator potenciador de enriquecimento pessoal e social. Mas, apesar das políticas pluralistas implementadas, ainda se verificam resistências de variada ordem e faltam elementos para que a educação intercultural se concretize. E, neste domínio, temos de pensar não só nos professores, mas em toda a comunidade escolar.

O ser humano é um ser complexo, nomeadamente nas múltiplas relações sociais que estabelece ou pode vir a estabelecer e, assim sendo, a sua cultura adota uma diversidade de formas e a sua vida envolve uma infinidade de valores. Por isso, devemos guiar os nossos alunos para que conheçam as diferentes formas de cultura e que experienciam e compreendam também uma infinidade de valores. Deste modo, concordamos com Martins, quando destaca que “a educação deverá ser pluridimensional abarcando todas as vertentes culturais” (Martins, 2007, p. 63).

Ramos, por sua vez, menciona que “a inclusão e o sucesso educativo dos alunos oriundos de outras culturas e/ou descendentes de imigrantes é um importante indicador de integração social, de desenvolvimento e de coesão social” (Ramos, 2007, p. 225). A ampliação da imigração e o reagrupamento da família possibilitaram que aumentasse substancialmente o número de crianças nas comunidades imigrantes. Sendo a escola uma importante ligação entre estes e a sociedade que os acolhe, deve-se adequar a escola à realidade social e multicultural, assim como promover a articulação das famílias e as comunidades de inserção. A escola nem sempre consegue responder às expectativas dos pais (imigrantes ou não), que depositam confiança e esperança na escola para o sucesso dos seus filhos. Muitas vezes, a escola surge como fator de exclusão, de reprodução social

(com sinal negativo), de preconceitos, de estereótipos, desigualdades e insucesso. Neste sentido, é urgente criar uma abertura maior do sistema escolar às problemáticas quer individuais, quer sociais ou culturais, sendo que a escola deverá ter em conta a cultura de origem das crianças e adolescentes, quer sejam nacionais ou de famílias migrantes, criando espaços que permitam refletir sobre a abertura ao mundo e à diversidade.

Prendes, Martínez-Sánchez e Castañeda (2008) defendem que, na escola, deverão ser introduzidas estratégias e intervenções educativas multi/interculturais em casos de discriminação e de atitudes racistas: na formação adequada dos docentes, nas práticas e metodologias adaptadas às características individuais e culturais de cada criança, dando uma maior valorização da sua cultura, comunicando com a família e a sociedade de forma mais profícua (Prendes, Martínez-Sánchez, & Castañeda, 2008). A solução passa pela formação de professores, pela aposta numa pedagogia intercultural, por privilegiar as escolhas dos migrantes e da sua realidade, no conhecimento de situações vividas, no país de origem. A identidade cultural dos emigrantes deve ser construída e consolidada em redor de duas prioridades: a cultura histórica de origem, que deve ser tida em conta, e a nova cultura em que se estão a integrar.

Para que a educação intercultural seja promovida com êxito, a escola, no seu conjunto, deve ser vista como uma unidade e devem ser realizadas alterações significativas quer a nível dos valores e atitudes do pessoal da escola, quer do currículo e materiais didáticos, ou nos estilos de ensino e motivação, valores e normas defendidos ou condenados pela escola. Como menciona Spodek, “a educação multicultural exige que todo o contexto escolar seja reestruturado e transformado” (Spodek, 2010, p. 549). A educação intercultural pressupõe assim o desenvolvimento pessoal e o envolvimento dos pais nos programas, materiais e recursos educativos da escola. Este comprometimento de toda a comunidade escolar é fundamental, pois sabemos que embora se esteja a

trabalhar no momento presente, tudo aquilo que realizamos tem implicações no futuro das crianças.

É fundamental que se aposte numa educação intercultural, uma vez que qualquer sala de aula comum é multicultural, já que tem crianças de ambos os sexos, com as suas respetivas culturas e tipos de família, e igualmente, com muita frequência, de diversos grupos socioeconómicos, e grupos de diferentes etnias e religiões. A educação intercultural deriva da interação entre os atores sociais (professores, funcionários, pais, alunos) e defende que se deva fomentar uma cultura de descoberta da diversidade e da alteridade.

Reconhecendo as diferenças culturais, vamos tomando consciência da nossa identidade e da identidade do outro, fortalecendo culturas. A diversidade cultural dá valor à compreensão e ao respeito mútuo, elementos fundamentais numa sociedade multicultural e que permitem a promoção da interculturalidade. A educação intercultural não se pode restringir à descoberta e à identificação da diversidade, mas deve também desenvolver na criança a capacidade de defender os seus direitos, combatendo qualquer forma de discriminação. A formação do cidadão numa sociedade multicultural envolve também a aprendizagem dos direitos do homem e dos valores democráticos. Não basta ter uma atitude multicultural de tolerância face ao outro, mas é preciso também pensar uma educação para todos, na qual as diferentes culturas possam comunicar-se, respeitar-se e enriquecer-se mutuamente através de uma participação conjunta.

A interculturalidade envolve os conceitos de reciprocidade e troca de aprendizagens, quer na comunicação entre si quer nas relações humanas, havendo uma preocupação com a comunicação entre pessoas de diferentes culturas. Para transformar uma escola multicultural numa escola intercultural, é necessário que as culturas convivam entre si, tendo os mesmos direitos cívicos, económicos, sociais e culturais, e que a

educação que essa escola proclame seja baseada no pluralismo, favorecendo o enriquecimento cultural e social e a participação igualitária e solidária de todos os indivíduos.

A UNESCO afirma, na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (art.2), que:

Em sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas, assim como, a sua vontade de conviver. As políticas que devem favorecer a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz.

(UNESCO, 2002, p. 3)

A diversidade não pode ser encarada como algo que nos ameaça, mas sim como algo que nos ajuda a tornarmo-nos cidadãos melhores. Educar para a multiculturalidade é mudar a realidade com vista a integração e a igualdade de oportunidades na educação, onde, por exemplo, todos tenham possibilidade de desenvolver a sua língua materna nas escolas e simultaneamente dar-lhes oportunidade de aprenderem a língua do país/escola de acolhimento. O papel do jardim-de-infância/escola multicultural é, além de aceitar as diferentes culturas, pô-las ao mesmo nível, em pé de igualdade, de modo a que todos tenham hipótese de serem aquilo que são (Patrício, 1996).

O novo contexto social, que advém da integração de Portugal na União Europeia, de alguns processos migratórios e da crescente globalização, exige um aumento da flexibilização e uma maior abertura das comunidades educativas. O sistema educativo deverá reconhecer a enorme fonte de riqueza pedagógica na diversidade, ou seja, a diversidade interna e acrescida da Europa ao acolher populações vindas de outros continentes. A dimensão europeia da educação pressupõe uma Europa concebida como um sistema cultural de representações sociais. A criança que não aprender a aceitar outras culturas com simpatia, não conseguirá ter respeito pelas mesmas culturas. A

escola, particularmente a escola europeia, deve “preparar os seus alunos para as possibilidades e potencialidades que a União Europeia para eles tem reservadas, quer ao nível laboral, quer ao nível social e cultural” (Brito E. , 2010, p. 7). Educar para a cidadania pressupõe conhecer e transformar a sociedade circundante numa comunidade que participa e respeita a interculturalidade. A aprendizagem torna-se verdadeira e importante quando se realiza diretamente com a realidade envolvente, pois é esta que estimula o desenvolvimento intelectual e favorece a capacidade de observar o outro com as suas diferenças, compreendendo-o e aceitando-o como é.

Em Alarcão (2009), salienta-se que é importante refletir acerca da possibilidade de uma escola relativamente isolada poder vencer os desafios de saber lidar com a diferença diariamente, garantindo a equidade e a qualidade das aprendizagens das crianças e jovens que a frequentam. Ou se, contrariamente a esta ideia, se exige uma escola aberta à comunidade e à sociedade, que impõe a participação, não só dos professores, mas também de outros profissionais especializados, uma escola que faz parcerias, que se envolve em projetos, de modo a responder às necessidades dessa comunidade, almejando os melhores resultados dos seus alunos (Alarcão, 2009). Como salienta Carneiro, educar para a interculturalidade envolve igualmente educar os olhares sobre o mundo e aprender a admirar quem nos rodeia com dedicação (Carneiro, 2008).

À medida que a sociedade evolui e se transforma, a educação deve atualizar-se e desenvolver-se face aos indivíduos carentes de uma mente aberta a novas situações e preparados para interagirem, dando resposta às diversas circunstâncias da realidade, às diferentes culturas e maneiras de pensar (Rosa, 2010).

As escolas, principais instituições educativas, são atualmente espaços de importantes intercâmbios culturais e, deste modo, são diretamente responsáveis pelo acolhimento e integração de indivíduos de origens socioculturais diversas. “O seu papel é

fundamental para a criação e sustentabilidade de uma sociedade multicultural tolerante” (Hortas, 2013, p. 41).

Em síntese, a Educação Intercultural aponta para uma pedagogia em ato que se desenvolve no confronto de experiências e análises entre culturas promovendo o diálogo com o Outro e a aceitação das suas diferenças, tendo em conta as identidades e referências culturais do Outro. É fundamental sair do seu Eu e descobrir e reconhecer o Outro como ele é.

#### **2.4. A educação intercultural em Portugal: enquadramentos sociopolíticos**

Nas migrações e emigrações, é fundamental a função adotada ao nível político e social no acolhimento, na participação social e cultural das populações recém-chegadas e no desenvolvimento de laços de pertença. As possibilidades das populações recém-chegadas se integrarem na vida social do território que as acolhe assumem-se, por um lado, como uma medida importante da integração e, por outro, como uma declaração essencial da sua contribuição enquanto cidadãos (Hortas, 2013).

Durante muito tempo, Portugal foi basicamente um país de emigração, exportando mão-de-obra, essencialmente não qualificada, para quase todas as partes do mundo. Só após 1973, é que se verificou uma redução da emigração portuguesa, devido à crise económica mundial e que deu lugar à emigração temporária. A partir de 1993, a imigração começa a ultrapassar a emigração (Pontes, 2006). Em Portugal, a diversidade cultural é sobretudo o resultado do fenómeno da imigração, que teve o seu maior impulso após a adesão do país à CEE, em 1986, e que tem vindo a aumentar. Segundo dados do INE, em 1960, eram 20.514 os indivíduos estrangeiros com estatuto legal a

residir em Portugal. Os dados mais recentes que temos, de 2017, apontam para 416.682 indivíduos que compõem a população estrangeira com estatuto de residente (PORDATA, <https://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Migra%C3%A7%C3%B5es-34>).

Apesar de alguns altos e baixos, a imigração em Portugal começa a partir dessa altura a fixar-se no país, sobretudo na agricultura e na construção civil. Inicialmente, os imigrantes portugueses provinham dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), e depois começaram a vir dos países de Leste. O número de imigrantes a entrar no país começou a aumentar aos poucos, sendo eles oriundos do Brasil, Cabo-Verde, Angola, Guiné-Bissau, Ucrânia, Roménia e mais recentemente da China, com a introdução do seu comércio em grande escala no continente e nas ilhas e da Venezuela, com a atual crise social que lá se vive. Depois de uma grande fase de origem de emigrantes, Portugal tornou-se assim também um país de acolhimento de imigrantes e este novo contexto exigiu que a sociedade portuguesa desenvolvesse uma política consciente e coerente de acolhimento e integração de imigrantes.

De acordo com Valente, em Portugal existem três tipos de exclusão: a pobreza (falta de recursos), o tipo territorial (os bairros onde vivem os imigrantes que normalmente demonstram falta de recursos materiais) e o cultural (a população que se encontra em situação minoritária apresenta problemas de integração) (Valente, 2008). Muito tem sido estudado no que concerne ao acesso de todos à educação (classes minoritárias, público/privado, etc.). É, portanto, dentro da escola, onde se encontram todas as classes, que se procura compreender os processos sociais que originam a manutenção das desigualdades de sucesso escolar. Desta forma, tem surgido em debates nacionais e internacionais interrogações face a uma educação voltada para a implementação da diversidade cultural no dia-a-dia pedagógico, procurando questionar-se pressupostos teóricos e implicações pedagógico-curriculares de uma educação virada para a valorização das identidades múltiplas, no que concerne a educação formal.

Houve um esforço comum entre a Direção-Geral da Educação (DGE- (<https://dge.mec.pt/>) e o Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (ACIDI, <http://www.rcc.gov.pt/Directorio/Entidades/ac/Paginas/ACIDI---Alto-Comissariado-para-a-Imigra%C3%A7%C3%A3o-e-Di%C3%A1logo-Intercultural,-I.P.aspx>), para se criar, em 2012, o distintivo «*Selo Escola Intercultural*» para as Escolas que desenvolvem projetos que estimulam o reconhecimento e a valorização da diversidade. Além disso, o Programa REEI – Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI, <http://www.dge.mec.pt/rede-de-escolas-para-educacao-intercultural>) foi uma iniciativa do Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (ACM- <https://www.acm.gov.pt/pt/acm>), do Ministério da Educação através da Direção-Geral da Educação e da Fundação Aga Khan Portugal (AKF- <https://www.akdn.org/pt/onde-estamos/europa/portugal>) e que visa formar uma rede de partilha de práticas entre estabelecimentos públicos de educação e ensino e de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, no âmbito da educação intercultural. A REEI promove o acolhimento, a integração e o sucesso educativo de todas as crianças e jovens desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, assim como incrementa o respeito pelas diferenças e procura estabelecer relações profícuas de aproximação e interação entre alunos/as e outros membros da comunidade educativa de diferentes culturas.

A massificação e a democratização do ensino trouxeram às nossas escolas uma grande heterogeneidade de culturas, de discursos, de valores que não são fáceis de gerir, que dificultam o sucesso escolar. Segundo dados do INE, o número de crianças inscritas no pré-escolar durante o ano letivo 2016-17 foi de 253 959, sendo que a taxa de pré-escolarização em Portugal aumentou de 90, 9%, em 2014-15, para 94%, em 2016-17, e apesar de, na Região Autónoma da Madeira, a percentagem de crianças inscritas ser superior, houve também um ligeiro aumento de 95, 1% para 95, 5%.

Embora não seja nossa pretensão fazer um estudo histórico, começamos com um breve apontamento sobre alguns elementos mais relevantes neste percurso, referindo que a primeira abordagem à educação intercultural no nosso país surge em 1965, quando os Estados aderem à Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial ([link](#)). A Constituição da República de 1976 defende o princípio da igualdade, que é reforçado mais tarde, na revisão realizada em 2005. No texto da Constituição encontramos direitos e deveres culturais, nomeadamente no artigo 73º:

1- Todos têm direito à educação e à cultura.

2- O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.

Com a aprovação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), estabelece-se como princípio básico da educação “a abertura dos valores da convivência cultura e da tolerância, bem como a formação de cidadãos plenos, capazes de agirem construtivamente na sociedade em que se inserem”. Na sua revisão, através da Lei nº49/2005, no capítulo I, art.º 3, refere-se que o sistema educativo deve organizar-se de forma a “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”. Deste modo, notamos a preocupação do Estado em garantir o respeito pela diferença e pela diversidade cultural.

Em 1991, cria-se, no Ministério da Educação, o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, através do Despacho Normativo 63/91, de 13 de março, que pretende estimular a educação cívica e colaborar para a existência de um clima de solidariedade, aceitação, tolerância e respeito pelo direito à diferença que deve incluir toda a ação educativa para garantir os direitos das minorias étnicas no sistema de

ensino português. Posteriormente, com o Despacho Normativo nº5/2001, de 1 de fevereiro, reconhece-se também que a interculturalidade deve ser assumida não apenas pelo Estado, mas por toda a sociedade, colaborando e assegurando que se acompanhe e dinamize políticas ativas de combate à exclusão.

Em 1993-94 é criado o projeto de educação intercultural (PREDI) através do Despacho nº 170/ME/93. Começa com 30 escolas e depois é alargado a 52 escolas públicas dos 3º Ciclos de ensino básico, durante mais 2 anos. No entanto, o Despacho nº 78/ME/95, de 8 de agosto, reformula a rede de escolas que pode ser abarcada por estes projetos, colaborando um melhor acolhimento dos alunos de origem estrangeira e ajudando o ensino da língua portuguesa. Implementaram-se uma série de iniciativas com vista a integração do programa *Entreculturas* nas escolas de rede pública; a fundação da Associação de Professores para a Educação Intercultural em 1993; a fundação do Projeto «Ir à Escola», para a escolarização das crianças de origem cigana; a consagração da diversidade linguística, iniciativa da Assembleia da República; o lançamento do Projeto Pelas Minorias, visando o acesso dos jovens de comunidades imigrantes às Novas Tecnologias da Informação; a fundação de Conselhos Municipais das Comunidades Étnicas e Imigrantes; a abertura de cursos de mestrado e doutoramento na área das Relações e da Educação Intercultural em diversas universidades (sendo a Universidade Aberta a primeira a criar um curso de mestrado em Relações Interculturais); o lançamento de Projetos/Clubes com vista a promoção da educação multicultural; a criação do programa “Escolhas”, que propõe a inclusão social de crianças e jovens vindos de contextos sociais em risco e filhos de imigrantes e minorias étnicas (<http://www.programaescolhas.pt/>).

Em 2002, é criado o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME- <https://www.acm.gov.pt/pt/-/alto-comissario-para-as-migracoes>), através do Decreto-Lei nº 3-A/96, de 26 de janeiro. Após ter sido inserido na administração indireta

do Estado, o ACIME tornou-se Instituto Público e passou a denominar-se Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.). Segundo o Decreto-Lei nº 167/2007, de 3 de maio, o ACIDI tinha as seguintes funções:

- a) Estimular a inclusão dos imigrantes e das minorias étnicas com base no desenvolvimento e coordenação de políticas públicas adequadas;
- b) Promover a participação cívica e cultural dos imigrantes e das minorias étnicas nas instituições portuguesas;
- c) Combater todas as formas de discriminação, através de ações de sensibilização e formação, e com as contraordenações previstas na lei;
- d) Incrementar a interculturalidade, através do diálogo intercultural e inter-religioso;
- e) Contribuir para a melhoria das condições de vida e de trabalho dos imigrantes em Portugal;
- f) Incrementar iniciativas sociais que apontem para o acolhimento e integração dos imigrantes e minorias étnicas em Portugal;
- g) Realizar estudos sobre as temáticas da imigração, minorias étnicas, diálogo intercultural e diálogo inter-religioso.

Em 2014 verifica-se nova reestruturação (Decreto-Lei nº 31/2014, de 27 de fevereiro), passando o ACIDI a designar-se Alto Comissariado para as Migrações (ACM), estando explicitadas as suas atribuições no artigo 3º:

Tem por missão colaborar na definição, execução e avaliação das políticas públicas, transversais e setoriais em matéria de migrações, relevantes para a atração dos migrantes nos contextos nacional, internacional e lusófono, para a integração dos imigrantes e grupos étnicos, em particular as comunidades ciganas, e para a gestão e valorização da diversidade entre culturas, etnias e religiões.

A Assembleia da República consagrou a diversidade linguística, reconhecendo duas línguas minoritárias, uma nacional e outra regional: a Língua Gestual Portuguesa, em 1997, e o Mirandês, em 1998. Acabou-se o monopólio da religião católica nas escolas, institucionalizando-se a diversidade religiosa, sendo que a disciplina facultativa de Educação Moral e Religiosa pode ser ministrada nas escolas públicas por qualquer religião implementada. Foi lançado o projeto «Pelos Minorias», integrado no projeto «Cidades Digitais», que apoia o acesso às tecnologias de informação pelos jovens de comunidades

imigrantes, permitindo igualmente a comunicação entre associações lusófonas. Estas medidas foram tomadas ao nível do poder central, sendo que a nível autárquico, foram criados Conselhos Municipais em Comunidades Étnicas e Imigrantes, como órgão de consulta em algumas câmaras como Lisboa, Amadora e Cascais.

De acordo com os dados recolhidos da ALRAM (Assembleia Legislativa da Região Autónoma da Madeira- <https://www.alam.pt/pt/inicio/>), na Região Autónoma da Madeira, fortaleceu-se o movimento associativo de imigrantes, através do apoio à criação de associações; apoio às Casas da Madeira e às Casas do Povo e às Associações de Desenvolvimento Rural; através da realização conjunta de eventos como o “Encontro dos Povos de Leste” e o “Encontro dos Povos de África”; desenvolveram-se formas de cooperação com representações diplomáticas, no sentido de incentivar as iniciativas que as comunidades imigrantes promovem na Região; realização de ações de sensibilização sobre interculturalidade, junto de diferentes públicos-alvo; deram continuidade à política de cooperação com estruturas representativas do fenómeno migratório a nível nacional; o Instituto de Emprego da Madeira, IP-RAM (IEM) promoveu medidas de empregabilidade e de apoio à criação de emprego à sua população, principalmente pessoas com deficiência, os imigrantes e emigrantes; realizou-se e continua a apostar-se fortemente nos eventos culturais e na promoção da cultura regional.

Ao longo destas últimas décadas, a intervenção destes órgãos reflete um esforço de preocupação da integração dos imigrantes na nossa sociedade, no âmbito de uma política de imigração de procurar privilegiar os valores humanistas. Algumas das alterações à legislação, implementadas em Portugal, têm tido efeitos nas comunidades de imigrantes, particularmente ao nível do acesso à educação, para os investigadores, docentes universitários e estagiários oriundos dos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que obtêm o visto de residência de forma mais fácil.

Na área da Educação Pré-escolar, também foram verificadas algumas mudanças ao nível da educação inter/multicultural, nomeadamente com a publicação das Orientações Curriculares em 1997 e, mais recentemente reformuladas (2016) pelo Ministério da Educação, tema que será abordado de forma pormenorizada, mais à frente, no capítulo III.

A grande circulação de pessoas e bens pelo globo, nomeadamente para dentro e fora da Europa, tem influenciado a integração de crianças recém-chegadas às escolas dos países de acolhimento. No entanto, muitos desses imigrantes desconhecem a Língua Portuguesa, além dos fatores de ordem cultural, social, económica e pedagógica, que resultam, algumas vezes, em insucesso escolar. Ao longo dos tempos, têm sido implementadas algumas diretrizes mundiais e nacionais no sentido de promover a educação intercultural e minimizar os problemas. Os organismos e as ações que já mencionámos no início deste capítulo são exemplo dessa preocupação e das diversas ações visando o apoio a essas comunidades.

Apesar de tantas medidas e empenho em tentar mudar em alguns setores, continuam a ocorrer situações de conflito à volta da questão da interculturalidade, como pais que fecham escolas para esconder comportamentos de racismo, casos que vêm a público, e outros que não são dados a conhecer nos meandros das escolas, em que se rejeita de alguma forma qualquer criança que seja diferente ou que tenha um comportamento diferente do apelidado de «normal».

A escola é um agente de modificação social. Desta forma, a escola e todos os elementos que dela fazem parte, têm que acabar com os pressupostos tradicionais, isto é, têm que encontrar estratégias que procuram modificar a situação em que estão de modo a transformar-se numa escola aberta a todas as diferenças.

## **CAPÍTULO II - A família e a escola na interculturalidade**

### **1. A escola enquanto promotora da interculturalidade**

A educação escolar a nível universal é uma realidade muito recente. No entanto, sempre houve educação, enquanto processo de interação e de socialização, apesar de ocorrer predominantemente fora da escola, isto é, na família, na igreja, no trabalho ou no grupo social do qual a pessoa faz parte. Portanto, quando se aborda o conceito de educação, temos que ter sempre presente as diferentes mudanças que este termo tem assumido ao longo da história.

A escola sempre teve um grande destaque na formação e no desenvolvimento do indivíduo. No entanto, são muitos os que a criticam atualmente por não estar muitas vezes a conseguir realizar o seu papel, face às grandes mutações que têm ocorrido na sociedade. Por vezes, a crise toma conta dos meios de comunicação social e da opinião pública em geral, atingindo também a escola. Esta assume um lugar tão importante na sociedade que acaba por refletir todos os problemas dessa mesma sociedade. Apesar disso, a crise talvez não estará apenas na educação, mas sim nos próprios valores, ideias e moral que abarca a maioria dos sujeitos. Agora, o saber está por toda a parte e, muitas vezes, os professores são chamados a assumir vários papéis, como cuidadores, transmissores de valores, educadores na alimentação, na higiene, na saúde, além do seu papel de orientadores na interiorização dos saberes que vêm nos programas, entre outros. Muitas vezes, vêm-se confrontados com as próprias mudanças tecnológicas com dispositivos que são cada vez mais utilizados pelos nossos alunos.

Se, para uns, a escola deveria preparar os seus alunos para a vida, promovendo sobretudo competências e aprendizagens, para outros ela deveria fomentar a integração dos indivíduos na sociedade, a interiorização de valores, promovendo a formação integral dos seus alunos. A escola encontra-se nesta encruzilhada, procurando uma identidade

própria, que só pode ser defendida por quem dela faz parte (alunos, professores, funcionários e comunidade envolvente).

A escola poderá assumir diversas funções. Sousa, já em 1998, abordava três níveis de funções da escola: técnico (saberes básicos, cultura geral); ideológico (critérios de moralidade, expressões artísticas e analisar problemas sociais); prático (práticas de cuidados corporais e trabalhos manuais) (Sousa, 1998). A escola, além de transmitir conhecimentos, comportamentos e práticas, também tem funções sociais, como a ocupação de tempos livres, a despistagem e abordagem de problemas sociais, afetivos, económicos, entre outros. Gradualmente, a escola tem apoiado cada vez mais as crianças e as suas famílias, sendo-lhe igualmente pedido, muitas vezes, que substitua o papel das famílias e da própria sociedade. A escola assume papéis cada vez mais amplos de educação que eram da comunidade civil, religiosa e da própria família.

Em suma, na variedade de funções com que hoje a escola se depara, as que se salientam serão as de ajudar os indivíduos na sua realização pessoal, promovendo a sua integração na sociedade e o seu contributo de forma ativa nessa mesma sociedade (certificando essa preparação).

Atualmente ainda são apontadas algumas críticas à escola quanto ao facto do saber estar compartimentado em diversas áreas, não havendo, muitas vezes, relação entre os conhecimentos, faltando a tão proclamada interdisciplinaridade e o desenvolvimento de projetos abertos à comunidade que procurem identificar os problemas existentes no meio e soluções para a sua resolução.

Sacristán num artigo de análise ao currículo em relação à diversidade cultural, menciona como solução de reforma quatro aspetos essenciais: a formação de professores; os programas curriculares; a criação de materiais apropriados e a análise e

reflexão crítica das práticas, com avaliações de experiências, de investigação-ação com professores entre outros (Sacristán, 2000).

Outro aspeto que dificulta o trabalho executado dentro das escolas é a língua. De acordo com dados referidos por Faria, a população mundial ascendia os seis biliões de pessoas e o número de línguas vivas rondava as seis mil e sete mil línguas, apesar de 96% destas línguas serem utilizadas apenas por 4 % da população mundial (Faria, 2001). O português é falado em muitos países, sendo a quinta língua mais falada do mundo. A língua não tem que ser causadora de conflitos nem impedimento de relacionamento na escola, pois deverão ser criadas condições para que as crianças estrangeiras e suas famílias beneficiem do apoio na aprendizagem da segunda língua em todos os níveis de ensino. O papel do professor deverá ser o de adequar o tipo de comunicação ao seu grupo de alunos, tendo em conta a linguagem utilizada pelos mesmos, pois esta tem uma extrema importância no contexto pedagógico. Botas e Moreira, no seu estudo acerca da integração das crianças recém-chegadas a Portugal numa escola de 1º Ciclo, concluíram que o domínio da língua portuguesa constitui a primeira dificuldade à sua integração desde que a criança chega à escola (Botas & Moreira, 2015).

A escola deverá orientar a aprendizagem do aluno partindo da visão de que este já tem do mundo e da sua própria cultura. O papel da escola será dar à criança meios para que possa valorizar a sua cultura. Para Liégeois “qualquer cultura só pode expandir-se em contacto com as outras” (Liégeois, 2010, p. 86) e se a escola pretender ser “libertadora em vez de reprodutora e conservadora de uma única sociedade, a diversidade das crianças é incontornável” (Liégeois, 2010, p. 255).

Face ao progressivo aumento do número de crianças que continuaram a estudar, a escola foi estruturando o espaço e estabelecendo regras de organização do seu funcionamento, aumentando o número de alunos por sala. Este aumento foi

acompanhado pelo aumento da diversidade desses mesmos alunos, dificultando ainda mais o trabalho da escola. Se a resposta a esta diversidade for um tratamento uniforme criar-se-ão situações de verdadeira desigualdade. Compete à escola a difícil missão de dar sentido cultural a uma multiplicidade de grupos sociais e para isso terá que basear-se nos valores do respeito que abarca todas as culturas, nos valores de diálogo, de liberdade, de comunicação, de igualdade e de cooperação.

A recente publicação do conjunto de documentos de referência como o “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” ([https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)), as “Aprendizagens essenciais” (<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>), o “Manual de apoio à educação inclusiva” (UNESCO, 2005), bem como a publicação de legislação (Decreto-lei nº 54/2018 e 55/2018, de 6 de julho), disponíveis no site da Direção-Geral da Educação, no tópico Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC-<https://dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>), demonstra que existe um forte suporte teórico e legislativo que permite que a escola possa ser determinante no acolhimento e na adaptação das crianças que lá chegam com vivências e realidades diferentes.

O processo de acolhimento das crianças e jovens emigrantes que chegam às nossas escolas é fundamental para o sucesso da sua inclusão, principalmente quando estes se encontram em situação vulnerável. O conceito de inclusão só faz sentido se pensarmos em exclusão, isto é, o facto de ser impedido de pertencer a um grupo e participar com todos os seus elementos. Mas inclusão não é somente o contrário de exclusão, é mais do que integração. Integração implica que a pessoa seja integrada e se adapte aos valores em vigor. Inclusão pressupõe que a própria estrutura faça o delineamento dos seus valores e práticas conforme as características, objetivos, interesses

e direitos das pessoas. A UNESCO delineou como “princípio orientador da escola inclusiva o acerto da escola e da sociedade às crianças, de acordo com as suas condições linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994, p. 6).

A inclusão começa com o reconhecimento das diferenças dos indivíduos, a sua valorização e fazer delas o ponto de partida de novas práticas e aprendizagens. Tanto a escola como a sociedade têm responsabilidade na inclusão ou exclusão dos seus indivíduos (quer sejam crianças, quer sejam adultos). A escola desempenha um papel importante enquanto transformadora da mentalidade social. O objetivo da educação é incluir o indivíduo no meio qual está inserido, mas de forma que o melhore e transforme. As escolas deverão contar com o apoio das famílias, das comunidades envolventes, de outras organizações da zona, de forma a trabalharem juntas, desenvolvendo oportunidades educativas.

#### O recente Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho

Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

(Decreto-Lei nº 54/2018, nº 1 do artigo 1º)

Este decreto-lei, assim como os normativos referentes ao ensino básico e secundário e o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins, 2017) são inclusivos, já que têm por base o desenvolvimento holístico dos alunos, fazendo referência à importância da diversidade e, conseqüentemente, à igualdade e à democracia. Introduzem o conceito de flexibilidade do currículo, que no pré-escolar já existia, visto este nível de ensino ser regido por orientações curriculares muito abrangentes, mas que nos outros níveis de ensino veio abrir a possibilidade de abordar os

diversos aspetos do currículo de forma mais aberta e colaborativa. Nestes documentos, pretende-se dar voz a cada aluno, respeitando os seus interesses e aptidões, criando percursos curriculares que aumentam a sua participação e resultem em sucesso educativo e pessoal (Pereira, 2018).

A escola inclusiva é composta por uma comunidade educativa cujas práticas correspondem à diversidade dos alunos que dela fazem parte, atendendo às suas necessidades académicas, sociais e emocionais. Uma escola que queira adotar uma política de educação inclusiva deverá promover práticas, políticas e culturas que tenham em conta o respeito pela diferença e a participação ativa de cada aluno de modo a promover um conhecimento de partilha. Apesar da legislação e o discurso dos professores e envolvidos no processo educativo serem inclusivos, a prática nas escolas nem sempre coincidia com esses discursos. A educação inclusiva existe apenas se forem utilizadas nas salas de aula estratégias diferentes das que se usavam tradicionalmente. Estas estratégias englobam o conhecimento, a competência e a atitude dos professores de modo a inovarem e favorecerem ambientes que vão ao encontro das necessidades e potencial dos seus alunos. Atitudes positivas dos docentes face à inclusão refletem nos seus comportamentos, apoiando e integrando todos os alunos de forma a potenciar neles comportamentos positivos. A verdadeira inclusão pretende uma cidadania ativa de todos os cidadãos. Neste sentido, é importante compreender qual o procedimento que a escola deve tomar para acolher e integrar as novas crianças que chegam à escola, perceber como se realiza a comunicação não só entre escola e alunos, mas também entre escola e famílias, que muitas vezes é limitada pela própria barreira linguística.

Anteriormente, existiam propostas pedagógicas unicamente para as crianças com necessidades educativas especiais, mas esta nova legislação sobre a inclusão alarga o público-alvo, baseada na ideia de que todas as crianças são diferentes e remete para o facto de que, não é o isolamento dessas crianças que ajuda, não é fora da sala que

aprendem. O desafio é trazer todo o tipo de diferença para dentro da sala, permitindo mais oportunidades, abordando-as de forma individualizada, integrada e inclusiva. A escola inclusiva não é ensinar tudo a todos, como salienta a Professora Ariana Cosme nos *webinars* disponíveis no site da Direção Geral de Educação (Cosme, 2018). É importante tornar a escola inclusiva, visando pensar novos modelos escolares, colocando novos desafios quer aos professores, quer aos diretores, quer aos próprios alunos e visando procurar soluções práticas para fazer com que todos os alunos aprendam independentemente das suas dificuldades, adequando tempos, materiais, espaços e até grupos se tal for necessário.

## **2. A família e a escola**

A família constitui o primeiro agente de socialização do sujeito (daí se chamar socialização primária) e é muito importante, pois constitui as bases na forma de relacionamento com a sociedade e o mundo que o rodeia, e dá as primeiras noções acerca dos valores, crenças e costumes que o indivíduo tem perante a realidade em que está inserida. Quando há um défice parental, a ausência de um ou dois pais, se o sujeito tem contacto com fatores muito intrusivos de socialização, como é o caso da televisão ou da internet, pode haver fortes perturbações nos modos como é concebida a transmissão de valores através da atuação da família (Carneiro, 2008). Geralmente, quando o indivíduo chega à escola já tem acesso aos *media* (cada vez mais cedo nos países desenvolvidos), num processo de socialização secundária, existindo já uma série de noções interiorizadas. Portanto, deveria haver um equilíbrio entre a educação escolar e a educação familiar.

Existe muitas vezes e em muitos países, o estereótipo de que tanto as minorias étnicas como os filhos de imigrantes, e os rapazes em relação às raparigas, alcançam

piores resultados e isso antecipadamente já pode influenciar a atitude dos professores face aos seus alunos. Neste sentido, Ramos menciona que existe uma “clivagem entre a cultura de origem e a cultura de acolhimento, entre o mundo de dentro e o mundo de fora” (Ramos, 2007, p. 232), que muitas vezes originam problemas de identidade, sentimentos de insegurança, de desvalorização e dificuldades de integração social, que contribuem para a inadaptação escolar e o insucesso na escola. Por outro lado, o sucesso na escola, na profissão e a nível social destes grupos poderá ser um importante facto de afirmação da identidade desse grupo étnico/cultural, no país que o recebe (Ramos, 2007). Alguns estudos refletem sobre a violência, as desordens escolares e que os confrontam com a exclusão, relacionando-os com a presença maciça de crianças imigrantes, associando-os à descrença na utilidade dos estudos (Dubet, 2003).

A escola caracteriza-se por uma incapacidade de fazer o bem, de construir uma vida em comum, nesta sociedade cada vez mais pluralista. É necessária uma abordagem a estas problemáticas educacionais que inclua a educação como um direito a todos os humanos, uma forma de mobilização e transformação social, um elemento importante para lutar contra as desigualdades e a discriminação que se relaciona com o décimo objetivo das ODS (<https://unric.org/pt/objetivo-10-reduzir-as-desigualdades/>), referente à redução da desigualdade dentro dos países e entre os países, mas que integra também “a dinâmica da mudança e da diversidade cultural, a multiplicação de alternativas, as pertenças multicategoriais como fatores de inclusão, de inovação e de desenvolvimento” (Ramos, 2007, p. 239).

Atualmente, existe uma polissemia de conceitos da família, pois os núcleos familiares de hoje em dia pouco se comparam aos esquemas tradicionais de há uns 20 ou 30 anos atrás. Ramiro Marques (1997) constatou, já nessa altura, que se notavam diferenças significativas nas estruturas familiares, nomeadamente no aumento do número de famílias monoparentais, na fragmentação da família alargada, na privação do

convívio das crianças com os avós, na redução do tempo dos pais com os filhos, no aumento do número de filhos que nascem fora do casamento, no adiamento da idade das mulheres terem o primeiro filho e no decréscimo da taxa de natalidade. Desta forma, surgem novos tipos de família, como as famílias reconstituídas (a partir de divórcios), as famílias de casal homossexual e novas formas de parentalidade. Neste sentido, Marques define família “como o conjunto de adultos que se relacionam de uma forma duradoira e constante com as crianças e jovens do seu espaço/casa” (Marques, 1997, p. 84).

Se a estrutura das famílias mudou, a sua fragilidade em relação ao apoio dado às crianças também mudou, por um lado justificada com a falta de tempo e predisposição para os adultos as acompanharem e, por outro, devido ao enfraquecimento das relações com os vizinhos ou mesmo à redução do número de irmãos. Desta forma, com a redução do número de adultos de referência para as crianças, é espetável que a sociedade remeta para outros, nomeadamente as escolas, a responsabilidade de acompanhar a criança. Além disso, é também de salientar que nem todas as famílias pretendem transmitir os mesmos valores e regras de comportamento às suas crianças.

Sousa refere que:

O modo como os pais exercem uma influência sobre os filhos, ou seja, o seu estilo educativo, define-se a partir de quatro aspetos: as dificuldades/ objetivos que privilegia na educação do filho; os métodos/estratégias pedagógicas que utilizam; a estruturação (diferenciação) de papéis existente na família e a forma como coordenam estas tarefas com outros agentes educativos.

(Sousa, 1998, p. 136)

Estes aspetos originam como estilos educativos diferentes o autocrático, o democrático e o permissivo. O tipo de coesão da família e as características do seu funcionamento influenciam a prática educativa dos pais. As famílias têm diferentes projetos escolares para os filhos segundo as suas categorias sociais. Os projetos escolares e as representações positivas dos pais face à escola são fundamentais para o

envolvimento dos pais na vida e no processo escolar dos seus filhos. A família, que mudou e vai mudando, sente a pressão da gestão do tempo e dos recursos, sendo que as mulheres entram no mundo do trabalho e já não têm tempo para acompanhar os filhos. A sociedade, altamente multicultural, exige novos estilos de vida. Os *media* entraram pelas casas dentro e ocupam um lugar de privilégio, com o rápido acesso a uma infinidade de informação e o acesso a uma comunicação virtual que ultrapassa a dimensão real da comunicação e das relações.

O envolvimento das famílias na escola é essencial para o desenvolvimento dos alunos. Existem várias formas de envolver a família na escola, nomeadamente com a promoção de práticas de comunicação interculturais que fomentem as representações e as relações mais positivas entre ambas.

Pressupondo que a escola e a família têm funções complementares na educação da criança, nenhuma devendo sobrepor-se à outra, mas sim interagir e colaborar contra a desigualdade. Só poderá haver comunicação harmoniosa se cada um sentir a mesma responsabilidade na resolução dos problemas. A escola, sendo um espaço de convívio, deverá relacionar-se bem com a família. Atualmente, reconhece-se que cabe à escola uma parte da socialização das crianças e que deverá criar fortes laços com as comunidades locais. As relações positivas entre escola e pais, assim como com as organizações representantes das etnias minoritárias, são fundamentais para a adoção de um currículo intercultural com vista o maior sucesso escolar. A comunicação intercultural é muito relevante no funcionamento de qualquer instituição. Numa escola, a participação dos pais na educação dos filhos implica ir às reuniões, acompanhar os deveres e as avaliações dos filhos, comunicar com a escola, participar nas atividades, nos eventos, entre outros.

Muitas vezes, são os pais de famílias mais desfavorecidas e com baixa escolaridade que demonstram maiores dificuldades em se envolverem com a escola, pela falta de confiança nas suas capacidades, manifestando mais atitudes de passividade, tendo como outras preocupações questões de sobrevivência. É importante que a escola esteja de portas abertas a todos os membros da comunidade, sendo este facto cada vez mais pertinente neste contexto de aldeia global em que se vive atualmente. A família e a escola sabem que, de forma isolada, torna-se mais difícil exercerem a tarefa educativa e o controle da criança.

Por outro lado, muitos professores culpam os pais de se demitirem da educação dos filhos, desresponsabilizando-se e atribuindo a tarefa de educar unicamente à escola (Montandon, 1994). Estes autores concordam com o facto de serem atribuídas tarefas educativas cada vez mais exigentes aos professores, mas discordam de que seja pelo facto dos pais terem deixado o seu papel enquanto educadores e não se ocuparem dos filhos. Os pais são e deveriam ser sempre os principais responsáveis pela educação dos filhos. Cabe aos professores promover uma atitude de diálogo e cooperação face aos pais dos seus alunos com vista ao objetivo comum de facilitar o seu desenvolvimento. Segundo Perrenoud, “a criança assume uma grande importância nesta comunicação entre pais e professores, pois ela será simultaneamente «mensageira e mensagem»” (Perrenoud, 1995, p. 90). As crianças assumem, de acordo com este autor, o papel de terceiro comunicador, uma vez que, quando contam acontecimentos ocorridos em casa ou na escola, estabelecem uma comunicação indireta entre pais e professores. Estes sentem-se continuamente avaliados através da criança. As crianças transmitem informações acerca de tudo o que se passa em casa, mais do que os pais por vezes querem dar a conhecer, e acerca do que se passa na aula. A criança, quer na escola quer em casa, assume o estatuto de alguém que é preciso educar, proteger e cuidar. Estes dois agentes educativos podem ver os seus esforços reforçados mutuamente se a relação for harmoniosa, mas se houver conflito, a responsabilidade nunca é assumida por nenhuma

das partes, atribuindo a culpa um ao outro que, muitas vezes, é dos dois. Ainda existem muitos condicionalismos que dificultam a aproximação e comunicação entre a escola e as famílias, nomeadamente a tradição de separar a escola da família, resultado de um sistema escolar centralista e burocrático; o hábito de culpabilização dos pais pelas dificuldades dos filhos; as condições demográficas e condições de vida da família; e os constrangimentos estruturais como a linguagem muito técnica, muitas vezes usada pelos profissionais da educação. Falta uma política positiva e clara em relação à participação dos pais na escola, que favoreça uma comunicação intercultural entre a escola e a família.

As escolas têm como desafio, além da presença dos pais, procurar que a sua participação seja efetiva, promovendo uma boa comunicação, uma relação de confiança e uma cultura de envolvimento. Ramos destaca que, para desenvolver a comunicação intercultural e favorecer a compreensão recíproca de todos, é preciso:

- Interiorizar a noção de cultura;
- Conhecer-se a si próprio e à sua cultura;
- Conhecer os outros, sabendo colocar-se no lugar do outro;
- Saber comunicar;
- Desenvolver estratégias educativas interculturais e de reconhecimento e respeito pelas outras crianças;
- Implementar formações iniciais e contínuas relacionadas com a educação intercultural.

(Ramos, 2001, p. 94)

A interculturalidade que surge nas escolas exige “a dinamização de relações entre a escola com as famílias, promovendo uma maior colaboração, diálogo, participação e corresponsabilização” (Cardoso, 1998, p. 14). O professor deverá estar consciente do papel que os saberes adquiridos pelos alunos em contexto escolar e familiar têm e da sua importância, devendo promover uma empatia com o aluno, após ter investigado a sua realidade para melhor compreendê-lo e dessa forma investir numa prática significativa para o aluno. A capacidade de o professor enfrentar a diversidade cultural evitando o

aumento da exclusão social passa por uma intervenção mais lúdica e mais diferenciada, procurando conhecer cada aluno como um indivíduo único, adaptando a ação pedagógica ao aluno. Não importa apenas dar fichas de trabalho individualizadas para combater o insucesso escolar, é preciso transformar os alunos em pessoas livres, responsáveis, críticas com “conteúdos (currículo) significativos para todos” (Pardo, 2005, p. 79). Não chega abordar o folclore, a gastronomia e as artes para que o currículo seja respeitador da diversidade étnica. É preciso respeitar a sensibilidade das crianças pertencentes a minorias étnicas.

De acordo com o artigo 13º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adaptada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), todo o indivíduo tem o direito de andar livremente e escolher a sua residência dentro de um Estado (<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>). De entre os fatores que envolvem o acolhimento e a integração dos migrantes nas sociedades recetoras destacam-se fatores psicológicos, socioeconómicos, culturais e políticos.

Muitos estudos comprovam que quanto mais as famílias migrantes são excluídas pela sociedade, maiores são as dificuldades de integração e o sucesso escolar, das crianças, precisando de mais cuidados médicos, psicológicos e pedopsiquiátricos. Para a criança migrante existem grandes diferenças entre a cultura de origem e a cultura de acolhimento (Machado, Matias, & Leal, 2005); (Seabra, 2009); (OCDE). Esta realidade dá a estas crianças e adolescentes “uma ilusão de independência em relação às regras comuns, colocando, em certos casos, problemas de identidade, sentimentos de desvalorização e insegurança, dificuldades psicológicas e de integração social” (Ramos, 2012, p. 24), o que leva ao acumular de insucessos escolares, desistindo da escola, fechando-se, isolando-se, levando à depressão e/ou a comportamentos de violência dentro e fora da escola. Esta autora menciona que num contexto migratório, a família separa-se da vida em comunidade tradicional, reduzindo-se a uma família nuclear, que

deverá assumir as responsabilidades que até então eram partilhadas pela família alargada e pela comunidade. De acordo com o *Manual de Apoio à Prática-Para uma Educação Inclusiva*, publicado pela DGE, em 2018,

Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando bem como aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

(Pereira, 2018, p. 15)

A escola deve estimular o envolvimento dos pais e estes, num compromisso comum, também deverão envolver-se com a escola, nas atividades escolares, procurando ouvir os filhos, ajudá-los nas tarefas, estando atentos e acompanhando as suas aprendizagens, contactando a escola regularmente; participando nos encontros e reuniões com os professores, procurando solucionar eventuais dificuldades que surjam; participando em atividades dinamizadas pela escola; colaborando na execução do Projeto Educativo; entre outros.

Caberá aos docentes minimizar as dificuldades que surjam e facilitar a integração das crianças na sala, promovendo estratégias de intervenção que passarão certamente por uma aprendizagem cooperativa, promovendo o apoio das famílias e de toda a comunidade educativa.

### **CAPÍTULO III - A interculturalidade na educação de infância**

#### **1. O perfil do educador de infância**

A Lei-quadro da educação pré-escolar destaca a importância da educação pré-escolar mencionando que ela “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer uma estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Artigo 2º, do Decreto-Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro). Ela abrange as crianças dos 0 aos 6 anos de idade. De acordo com esta lei, os objetivos gerais da educação pré-escolar passam por:

Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentar a sua inserção em grupos sociais diversos no respeito pela pluralidade de culturas, contribuir para a igualdade de oportunidades, estimular o seu desenvolvimento integral, desenvolver a expressão e comunicação, despertar a curiosidade e o pensamento crítico, proporcionar-lhe ocasiões de bem-estar e segurança, proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidade e incentivar a participação das suas famílias no processo educativo.

(Artigo 10º da supracitada Lei)

O ano de 1997 foi fundamental para a educação pré-escolar em Portugal, pois gerou-se uma rede nacional de estabelecimentos, passando a educação nos anos anteriores à educação básica a serem também da responsabilidade do Estado, visando a garantia de igualdade de acesso à educação de todas as crianças (Decreto-Lei n.º 147/97). Neste mesmo ano, foi dada informação oficial acerca das características físicas que os jardins-de-infância deveriam ter. Ainda em 1997, uma equipa de trabalho do ministério apresenta as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, determinadas como um documento chave para este nível de docência que tiveram repercussões e ainda são, apesar de já reformuladas, muito importantes nas práticas pedagógicas dos educadores de infância.

Em 1998, o Ministério da Educação publica um documento intitulado *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*, que tinha como objetivo principal o de reunir conhecimento acerca da forma de melhorar a qualidade das experiências educativas iniciais das crianças.

Mais tarde, em 2001, uma vez que o grau académico exigido aos educadores era o mesmo que era exigido aos professores de todos os graus de ensino, o Governo publicou o Perfil Geral (Decreto-Lei nº 240/2001) e os Perfis Específicos para os educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei nº 241/2001), especificando as competências que todos estes docentes deveriam possuir. Este documento, em relação aos educadores de infância, salienta que este tem que criar e desenvolver o currículo, incluindo a planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como atividades e projetos curriculares, para a construção de aprendizagens integradas ao nível das diversas áreas de conteúdo (Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo).

Neste mundo diverso e cada vez mais exigente, as novas *Orientações Curriculares para o Pré-escolar* (2016) foram reformuladas e adaptadas a este sucesso que se pretende que as crianças de hoje alcancem. De acordo com Monteiro, o jardim-de-infância visa descobrir a sua própria forma de difundir o conhecimento na capacidade da criança (Monteiro, 2016), devendo facilitar o desenvolvimento de determinadas capacidades na criança.

O papel do educador envolve muitas áreas e muitas tarefas, sendo alargado e sem fronteiras definidas. Oliveira-Formosinho relata que, na educação pré-escolar, há “uma interligação profunda entre educação e «cuidados»” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 47). Desta forma, o educador deverá saber cuidar e ajudar a criança diariamente, ao mesmo tempo assumir a função pedagógica. As crianças pequenas dependem ainda dos adultos

nas rotinas de higiene, alimentação e saúde. Tendo em conta as inúmeras funções que o educador assume, podemos defini-lo como aquele que é responsável pelo desenvolvimento da criança, pelas suas aprendizagens, pelo seu estado físico e psicológico. Ao educador cabe também a responsabilidade de guiar e apoiar a criança, visando a sua autonomia e o reconhecimento da sua identidade. O educador, enquanto modelo, deverá saber ser, estar e fazer, tendo sempre em conta o desenvolvimento integral das crianças que acompanha. Do bom relacionamento que existe entre todos os elementos da equipa pedagógica que rodeia a criança, depende o seu bem-estar e a sua formação quer pessoal, quer social e académica. Por outro lado, Mesquita-Pires salienta que ser educador de infância envolve muitas dificuldades, preocupações e responsabilidades, estando a atuação dos profissionais intimamente relacionada com os seus valores e com a ética (Mesquita-Pires, 2007).

Sá-Chaves salienta que o educador de infância deverá ser detentor de um saber científico, assumindo um compromisso com o conhecimento pedagógico do conteúdo, que torna claro e perceptível esse mesmo conteúdo para as crianças (Sá-Chaves, 2000).

O papel de um professor passa por ajudar a esclarecer a complexidade das coisas (Ribeiro, 2002). Segundo o mesmo autor, “o papel facilitador do educador não se deve confundir com ministrar conhecimentos (saber) ou técnicas (saber-fazer). Trata-se, antes de estimular capacidades ou, melhor actualizar potencialidades, proporcionar à criança as mais variadas experiências e ajudando-a a reflecti-las e integrá-las” (Ribeiro, 2002, p. 42).

A Associação de Profissionais de Educação de Infância elaborou uma *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>) que tem como principais princípios: a responsabilidade, a competência, o respeito e a integridade, estabelecendo como dever o compromisso com as crianças, respeitando-as, independentemente da sua cultura, etnia, religião, género, estrato social e nível de

desenvolvimento; encarando as suas funções educativas de modo vasto e baseado na atenção à criança de forma holística; respondendo com qualidade às suas necessidades educativas; estabelecendo expectativas positivas, reconhecendo o seu potencial, respeitando a individualidade e sentimentos de cada criança; promovendo a socialização e a aprendizagem numa vida em grupo que seja estimulante, lúdica e inserida numa comunidade aberta ao mundo; preservando o sigilo profissional, protegendo as crianças de abuso físico ou psicológico, garantindo os seus interesses. O documento aborda que o educador deverá ter um compromisso com as famílias, ajudando-as na sua integração, mas também com a equipa de trabalho, respeitando-a, contribuindo para o debate, partilhando informações relevantes e apoiando os colegas no seu desenvolvimento pessoal; um compromisso com a entidade empregadora, participando na construção da organização social à qual pertence, colaborando na execução da qualidade do serviço, cumprindo com responsabilidade as funções atribuídas, contribuindo para a credibilidade da instituição; um compromisso com a comunidade, conhecendo e respeitando as tradições e costumes da comunidade, estabelecendo relações de cooperação com as entidades socioeducativas da comunidade; e um compromisso com a sociedade, assumindo a sua condição de cidadã(o), situando-se nas políticas públicas educativas, ajustando a sua ação aos desafios que vão surgindo (APEI).

O Manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP) também nos apresenta várias propostas de uma atuação de qualidade e apresenta-nos uma Escala de Empenhamento do Adulto que se baseia no presumível que a qualidade das interações entre a criança e o educador é um fator decisivo na eficiência das experiências de aprendizagem. De acordo com este documento, “a finalidade da escala é centrar a atenção sobre o tipo de mediação pedagógica do adulto no processo da aprendizagem das crianças” (Bertram & Pascal, 2009, p. 138). De acordo com esta escala, os educadores dispõem de uma base para refletir as suas práticas, avaliá-las e melhorá-las de acordo com o resultado apresentado.

Por outro lado, Mesquita-Pires salienta que os educadores dispõem de condições mais favoráveis para uma educação para todos, podendo mais facilmente atender às individualidades, às idiossincrasias e às diferenças de cada um (Mesquita-Pires, 2007).

### **1.1. O educador intercultural**

A educação é um processo que abarca muito trabalho e dedicação por parte do ser humano. É um processo contínuo, que se estende a toda a sua vida, e implica o lidar com aprendizagens diferenciadas de forma constante. O indivíduo só se desenvolve corretamente quando tem a participação do “Outro” e da sociedade na sua rotina diária. Assim, com este processo, toma-se consciência do eu e do outro e formam-se todos os processos mentais que nos distinguem dos outros seres vivos. O conhecimento, a experiência e a interação estão ligados de forma intrínseca e possibilitam a melhor formação do indivíduo enquanto pessoa. As grandes e complexas transformações sociais atuais exigem que a educação seja encarada como um processo que começa antes da criança nascer até o fim da vida do indivíduo.

Spodek, no seu estudo, relata que interagiu com vários docentes que eram de opinião que as crianças, principalmente as mais pequenas, não têm consciência das diferenças raciais e étnicas e que esses professores tinham alguma relutância em abordar essas diferenças por poderem “estar a destruir a inocência racial e étnica dessas crianças” (Spodek, 2010, p. 528). Todavia, vários estudos realizados provam que as crianças afinal têm essa consciência e interiorizam as normas que vigoram na sociedade em relação ao estatuto social dos diferentes grupos [Lasker, 1929; Minard, 1931; Goodman, 1946; Spencer, 1982; Ransey & Myers, 1990; como referido em (Spodek, 2010)]. Atualmente o jardim-de-infância faz parte de um mundo cheio de culturas e possibilidades, tem como

prioridade integrar as suas crianças nesse mundo e torná-los cidadãos competentes, abertos a novos povos.

Cortesão e Stoer propõem como principais características do professor intercultural:

Encarar a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem; promover a rentabilização de saberes e culturas; refazer o mapa da sua identidade cultural; defender o facto da escola se assumir como parte integrante da comunidade local; conhecer diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social.

(Cortesão & Stoer, 1999, p. 47)

Os autores salientam que existe diferença entre pertencer a uma sociedade intercultural e «observá-la» e adotar uma educação realmente inter/multicultural. Nem o professor monocultural, nem o multicultural, negam a diferença, adotam é uma postura diferente em relação a ela. O primeiro, adota uma cidadania representativa e o segundo, uma cidadania participativa. Os autores defendem um professor que se mantenha equilibrado entre as duas visões de cidadania.

Segundo o Secretariado Entreculturas, existem características que os docentes devem possuir para promover uma educação intercultural.

O perfil docente para a diversidade estrutura-se em torno da adesão a princípios e valores congruentes com a promoção de oportunidades educativas a todos os alunos. Espera-se que os professores desenvolvam perspectivas ideológicas que lhes permitam a leitura e análise crítica e reflexiva dos problemas e questões sociais vistos em perspectiva local, nacional e mundial e as interdependências a esse nível; e que, nessa análise, tenham em conta a situação dos diferentes grupos humanos.

(Entreculturas, 2001, p. 69)

Por sua vez, de acordo com a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, os quatro valores essenciais para o ensino e a aprendizagem dos professores em contextos inclusivos são:

1. Valorização da diversidade – a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação;
2. Apoiar todos os alunos – os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados a atingir por todos os alunos;
3. Trabalho com outras pessoas – colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores;
4. Desenvolvimento profissional e pessoal – o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida.

(Agência Europeia Para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012, p. 11)

Não é o facto de ter crianças de culturas e etnias diferentes que faz dos educadores docentes multiculturais. Este docente incute nos alunos o gostar do conhecimento, da pesquisa e do belo, sendo democráticos, incentivando para que as suas aulas sejam participadas e animadas. O educador/professor, ao transformar-se num “homem de cultura e um agente promotor de cultura” (Patrício, 1996, p. 93), irá contribuir para que os seus alunos se tornem futuros cidadãos conscientes e que respeitem as diversidades culturais. As exigências das crianças estão cada vez mais a aumentar e a Escola deve de estar prevenida para satisfazê-las. É preciso envolver as crianças na cultura da sua localidade, mas também do seu mundo, tornando-as multiculturais. Ser educador numa sala multicultural é algo desafiante que ainda assusta alguns dos docentes.

A verdade é que uma sala multicultural exige mais do docente e apresenta um maior desafio, mas pode tornar-se motivadora e enriquecedora. Muitos docentes vão-se fixando nas suas convicções e práticas, mantendo-as, mesmo quando o universo das crianças que se lhe apresenta muda. Muitos têm medo de inovar, talvez por comodismo,

ou talvez por falta de pesquisa e aceitação de outras ideias. Mas, na atualidade, a questão das diferenças é um problema social cada vez mais vivido.

Um bom educador deverá fomentar um ambiente educativo aberto à inclusão, tendo sempre em conta a heterogeneidade das crianças que têm na sala. Os educadores deverão desenvolver competências de forma que as crianças melhorem a sua formação intercultural e as instituições sejam espaços transformados e de convivência intercultural. Essas competências envolvem a empatia, a colaboração, o conhecimento prático intercultural, a adequação do conhecimento e dos saberes recebidos pelas diferentes culturas e o compromisso com a interculturalidade (Barreto, 2013). Segundo Cortesão e Stoer (1995), as características de um professor inter/multicultural são:

**Quadro III. 1- Características do(a) Professor(a) Inter/Multicultural**

O (A) Professor(a) Inter/Multicultural

1. Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem;
2. Promove a rentabilização de saberes e de culturas;
3. Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição de confrontação *entre culturas*;
4. Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;
5. Defende a descentração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local;
6. Conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura *como prática social*.

Pressupostos estruturantes:

- Cidadania baseada na democracia participativa
- Igualdade de oportunidades – sucesso
- Escola Democrática*

Fonte: (Cortesão & Stoer, 1995, p. 44)

O professor intercultural tem que ser reflexivo, crítico e promover os direitos humanos, orientando a aprendizagem cooperativa e conciliando a tradição com a inovação (Peres, 1999). De acordo com este autor, são vários os desafios que um professor tem que enfrentar, num contexto multicultural, sendo as exigências diferentes e as suas competências adequadas a cada situação, como se pode verificar no quadro abaixo.

**Quadro III. 2- O (A) Professor(a) INTER/MULTICULTURAL**

*Princípios estruturantes*

- A. Cultura em acção: heterogeneidade cultural/ diversidade cultural e respeito pela diferença.
- B. Democracia participativa: direitos de cidadania – justiça e solidariedade (Democracia pública) liberdade, pluralismo, respeito mútuo.
- C. Igualdade de oportunidades – acesso/sucesso;
- D. Escola Democrática/integradora/inclusiva/cooperativa.

*Perfil*

SER PROFESSOR É:

1. Ter atitudes prático-reflexivas e críticas; educador de direitos humanos, orientador, construtor e companheiro; questionar as estruturas e a sua profissionalidade, tendo em conta os conhecimentos/técnicas e as normas/valores. E comprometer-se ética e profissionalmente.
2. Encarar o pluralismo cultural (choque e diálogo de culturas) como enriquecimento para o processo de ensino-aprendizagem; interestruturação: aprendizagem interativa/cooperante e significativa para os alunos.
3. Defender um curriculum aberto e flexível, adaptado aos contextos multiculturais, reconhecendo a importância do curriculum oculto e do saber em construção.
4. Promover o diálogo e a colaboração (pedagogia interativa) com os grupos minoritários e com os grupos majoritários, defendendo um projecto social, interpessoal e projecto de si.
5. Defender a emancipação cultural e a reconstrução social – igualdade para viver e diversidade para conviver.
6. Estimular a educação não-formal e informal, estabelecendo pontes entre as experiências anteriores à escola e os projectos curriculares.

7. Conciliar a tradição com a inovação, revisitando cada vez mais os momentos mais significativos da cultura comunitária.

8. Defender a descentralização da escola – a escola faz parte da comunidade; criação de laços entre a escola, a família e a comunidade local e global.

Fonte: (Peres, 1999, p. 282)

Neste mesmo sentido, Cortesão e Stoer (1997) defendiam que o professor deve orientar a sua atuação segundo um conjunto de princípios que, passados mais de 20 anos, se adequam perfeitamente, sendo:

Investigador e conhecedor, preocupado em promover um bilinguismo cultural, portanto um professor cujas preocupações com a diferença, com a diversidade, não sejam submetidas e paralisadas pelas preocupações, habitualmente hegemónicas, inerentes às práticas monoculturais”.

(Cortesão & Stoer, 1997, p. 7)

Cardoso, em 1996, referia que o professor tinha que conhecer quais as características culturais mais relevantes das minorias étnicas, aderir a projetos que visassem a estabilização e o fortalecimento de um ambiente multicultural e antirracista na escola e adotar atitudes de reflexão acerca das condições de vida e características dos seus alunos que pertencessem a minorias, facilitando a sua inclusão, mantendo uma boa relação com os encarregados de educação e famílias dos estudantes e atendendo às suas expectativas, conseguindo facultar aos estudantes a igualdade de oportunidades no seu percurso escolar.

Para o educador, é importante adaptar os conteúdos e as atividades, e é fundamental ter um documento que oriente e ajude a situar-se no seu trabalho nomeadamente as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* que têm essa função, e que serão aprofundadas mais à frente no capítulo.

Os comportamentos e valores do educador influenciam muito as visões e comportamentos das crianças. Joaquim Escola destaca que:

Aprender a viver em comum revela-se hoje um dos grandes objectivos, mas também desafio educacionais e civilizacionais sobretudo por nos ser dado observar um conjunto de fenómenos sociais que atestam de forma evidente a degradação social. Na sociedade do conhecimento exige-se a participação e cooperação com os outros, o reconhecimento do valor do pluralismo, da cooperação mútua, da paz.

(Escola, 2005, p. 352)

A responsabilidade pela mudança é nossa. Devemos começar por nós, ensinando-nos a não nos fecharmos ao novo e ao diferente. Nas diferentes dimensões profissionais em que o educador de infância está envolvido, a qualidade do desempenho e o bem das crianças são sempre o que guia a sua conduta. O educador, adotando uma postura crítica, deve aceitar o diferente e as diferenças, mas deve também reconhecer as situações em que essas diferenças atentam contra a saúde, o bem-estar ou a dignidade humana (Silva, Primão & Alexandre, 2012). Estas autoras mencionam que ao educador exige-se uma visão multicultural que valorize a identidade, desafie a formação de estereótipos e recuse o «congelamento» identitário, superando os padrões culturais em que foi educado, abrindo-se aos outros.

Já de acordo com Matos e Brito, o educador cultural procura incentivar as suas crianças a adquirir o gosto pelo conhecimento, pelo belo e pela pesquisa (Matos & Brito, 2013). Um bom educador deverá desenvolver práticas pedagógicas que sensibilizem as crianças para a reflexão e para a multiculturalidade através da observação dos diferentes mundos culturais.

Os jardins-de-infância deverão orientar a sua missão no sentido de criar comunidades de partilha, colaborativas e em constante transformação, quer tenha ou não crianças de outras culturas a frequentá-lo. É no jardim-de-infância que se atinge o máximo do desenvolvimento da socialização da criança. Se esta socialização for realizada com a aquisição de valores como o respeito e tolerância ao Outro como um ser diferente e igual ao mesmo tempo, o educador de infância terá contribuído para que, no futuro, as

crianças que tem pela frente sejam adultos interculturais, que aceitam e se relacionam com qualquer indivíduo, de qualquer cultura ou etnia (Franco, 2006). Tavares, por sua vez, refere que é fundamental conhecer-se os referentes culturais de outra pessoa para se poder desvendar estereótipos e imagens pré-concebidas (Tavares, 2012).

Os educadores deverão adaptar o seu planeamento de atividades, tendo sempre em conta a Educação Intercultural. As crianças serão educadas para o «diferente» diariamente e não para o «igual» e sempre da mesma forma. A educação implica que as crianças compreendam e interiorizam que as diferenças culturais não são negativas, pois são estas que trazem riqueza às culturas, histórias e tradições de diferentes etnias e géneros (Silva, 2012).

O professor já não é a principal fonte de informação e, desta forma, ele precisa de desenvolver um papel mais ativo, no sentido de ajudar o aluno a construir a sua aprendizagem, mas sem ser o único meio de comunicação de informação. O professor é, antes de mais, um guia que deve despertar os seus alunos para a reflexão de tudo o que recebem dos diferentes meios de comunicação. O papel do docente transformou-se, uma vez que este também vive num contexto multicultural, onde além de ser participante e de promover a interculturalidade no diálogo entre culturas, deve orientar e preparar os seus alunos para esta era da diversidade cultural. Atualmente, o professor tem que desenvolver

Uma perspectiva humana, pedagógica e científica adequada às funções que tem de exercer. Precisa de utilizar os diferentes instrumentos de comunicação para desmistificar e eliminar preconceitos, através de métodos educativos variados que permitam o conhecimento de eu e do outro. Para tal, é urgente que o professor assimile, reconheça, analise, distinga e decomponha estereótipos culturais.

(Araújo, 2015, p. 57)

O professor deve contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade consciente, aberta a todos, promotora de diálogos que respeitam as diferenças e isenta

da discriminação e racismo, tratando todos de igual forma. Para que o docente promova a interculturalidade na escola, deve atualizar-se e melhorar a suas atitudes e competências. O educador deve reconhecer que é através dos contatos entre diferentes grupos étnico-culturais que percebemos a variedade cultural presente e a sua riqueza. Podemos afirmar que “se a educação não é intercultural não poderá ser considerada uma educação de qualidade” (Bizarro, 2006, p. 116).

A diversidade social e cultural é vista como «algo normal», na qual as diferenças sociais, culturais e étnicas são encaradas como enriquecedoras. Aprender, ensinar e interagir representa factos diversos, de acordo com as características de cada um e as condições culturais. Aprender deixa de ser somente a aquisição de saberes e conhecimentos, mas, cada vez mais, o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva.

A educação pré-escolar assume um papel fundamental no desenvolvimento das crianças para uma sociedade multi e intercultural. Borges e Silva defendem que este princípio deve iniciar a primeira etapa da socialização secundária e deve orientar a prática pedagógica do jardim-de-infância, quer haja ou não diversidade étnica ou cultural na sala ou escola, pois “o objetivo é formar cidadãos para uma sociedade aberta e plural” (Borges & Silva, 2017, p. 2).

A pluralidade no jardim-de-infância, como em qualquer outro campo de educação, revela-se atualmente um desafio fundamental em termos de formação para a cidadania ativa das crianças, assim como para a realização profissional dos educadores.

## **1.2. A formação do educador de infância**

Não poderíamos deixar de referir a formação de professores, pois face à diversidade existente, há que inovar e formar para interculturalidade. Os docentes

carecem de uma formação adequada aos dias de hoje, tendo em conta as necessidades e os interesses dos alunos, promovendo atividades que se relacionam de modo interdisciplinar, promovendo uma formação cívica. As escolas devem responder às diferenças culturais e contribuir para que todos saibam viver culturalmente juntos. Quanto à formação contínua, que deverá possibilitar a atualização e avaliação das competências dos professores e o repensar das suas práticas, também está um pouco deficitária nesta área da interculturalidade, contexto que se analisa com mais detalhe, tendo em conta os programas de formação oferecidos pelas escolas de formação e pela Secretaria da Educação na Madeira. No estudo de Franco, por exemplo, foi referido que as educadoras entrevistadas não tinham tido formação em relação a esta temática na formação inicial, e só algumas o fizeram de forma superficial na formação contínua (Franco, 2006).

De qualquer modo, embora a formação de professores nesta área possa não ser a solução para a problemática que envolve a diversidade cultural, certamente será uma das estratégias a adotar para promover a sensibilização dos docentes. Os professores deverão usufruir de formação ao nível da educação intercultural, quer ao nível da formação inicial, quer na formação contínua, com o aprofundar de questões que surjam no quotidiano. De acordo com Rocha, os planos de formação devem ter em conta:

A permeação de disciplinas já existentes no plano curricular com conteúdos e perspectivas multiculturais e anti-racistas, e/ou a inclusão de disciplinas específicas, obrigatórias e/ou de opção, nos planos curriculares, e o desenvolvimento obrigatório de sequências de prática pedagógica em escolas multi-étnicas (...). No que refere à formação contínua, recomenda-se que tenha um carácter sistemático e seja realizado através de cursos de pequena duração em articulação profunda com a prática pedagógica incluindo, eventualmente, uma dimensão de investigação-acção.

(Rocha, 2006, p. 88)

Cortesão, numa investigação acerca da formação de adultos para a diversidade em Portugal, chegaram à conclusão que o multiculturalismo não era muito abordado nem

valorizado no âmbito da formação inicial (Cortesão, 2000). Atualmente, na formação inicial já se começa a ter em atenção este tema, já que a frequência de alunos estrangeiros nas escolas e nas Universidades portuguesas tem aumentado.

Além do reconhecimento de que o professor tem que possuir conhecimentos acerca de variados temas e desenvolver certas competências e atitudes, ele é também um comunicador por excelência e deve ter em conta que a comunicação intercultural é mais complexa e exige mais cuidado, uma vez que as diferentes culturas têm perfis comunicativos diferentes, que podem originar problemas de comunicação. Para que o professor promova, valorize, respeite e ouça toda a diversidade que tem na sua sala, deve conhecer a cultura do aluno, prestar atenção aos seus padrões de comunicação (verbais e não verbais), de modo a conseguir transmitir o que pretende e promover o seu desenvolvimento académico (Ramos, 2001).

Por outro lado, Leite defende uma formação que vise a mudança e a aquisição de conhecimentos socioculturais gerais nas crianças e jovens, a compreensão das relações que a língua, a cultura e as características socioculturais possuem no desempenho e sucesso escolar, a aquisição de conhecimentos acerca das especificidades culturais, a propensão em recorrer a diferentes estratégias de ensino/aprendizagem e a capacidade dos docentes se questionarem e aprenderem a aprender. A mesma autora menciona que “a assimilação pressupõe [...] uma desculturação da cultura de que se é portador por origem, para se tornar culturalmente semelhante ao grupo a que se é assimilado” (Leite, 2002, p. 164). De acordo com esta autora, este é o tipo de atitude que se encontra nos jardins-de-infância que foram alvo desta investigação. Não existiam práticas multiculturais nestes jardins-de-infância, apesar do aumento da afluência de crianças de diferentes culturas e etnias.

O educador cultural deverá incentivar as crianças a gostarem do conhecimento e da pesquisa sensibilizando-as para a multiculturalidade e a refletir através da observação dos diferentes mundos culturais. Deverá ter um espírito aberto, ser imparcial, sem preconceitos, saber escutar e respeitar diferentes perspetivas, questionar-se constantemente, procurar várias soluções e refletir sobre o que fazer para melhorar as situações (Matos & Brito, 2013).

Além da ideia de que quase tudo está ao alcance de todos, os profissionais de educação devem estar bem preparados e atualizados para executar a sua tarefa. É por isso, de extrema importância que o educador de hoje procure e realize formação constantemente de forma a basear as suas práticas em teorias fundamentadas com vista a qualidade do seu desempenho profissional. Os novos padrões de tecnologia que existem e que vão surgindo visam produto e serviços cada vez mais sofisticados, daí que o nível de qualidade nas saídas profissionais aumente constantemente. O educador deverá acompanhar este ritmo acelerado e o nível de exigência que é pedido aos seus educandos, congregando novos conhecimentos. Os educadores devem preparar as suas crianças para o futuro, mas se eles próprios não sabem em que é que ele se sustenta, deverão portanto prepará-los justamente para a incerteza, para uma prática multifacetada em que os futuros cidadãos estarão prontos a enfrentar qualquer situação que surja e enfrentar quaisquer problemas que possam aparecer. Este é certamente o maior legado que os educadores e professores poderão deixar aos seus alunos.

Importa neste ponto sublinhar que a Comissão Europeia tem promovido várias iniciativas, quer a nível legislativo, quer a nível dos sistemas e políticas educativas, cujo objetivo é a formação principalmente dos professores para liderar com a complexidade e a interculturalidade na educação, a aprendizagem da pedagogia intercultural, o reconhecimento da diversidade nas relações internacionais e globais e a afirmação de

uma identidade europeia, além da diversidade nacional (Eurydice, [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/portugal\\_pt-pt](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/portugal_pt-pt)).

Por outro lado, Ramos salienta que ao nível da formação dos profissionais, o desenvolvimento de certos conhecimentos e competências deverão contribuir para uma melhor intervenção ao nível multi/intercultural e na mediação das relações humanas e interculturais, nomeadamente:

- Desenvolvimento de competências interculturais adaptadas aos diferentes contextos de intervenção multicultural e à variedade de grupos culturais;
- Uma formação que explique e contribua na compreensão da diversidade cultural e dos preconceitos e estereótipos socialmente construídos em relação às minorias, às diferenças religiosas, sociais étnico/culturais e de género, de modo a fazer face a estas problemáticas, a combater os estereótipos e os preconceitos e a favorecer expectativas positivas em relação às minorias;
- Desenvolvimento de competências linguísticas e relacionais e da comunicação com os alunos, as famílias e as comunidades;
- Um melhor auto-conhecimento dos profissionais, sobretudo ao nível das suas próprias identidades culturais, dos seus preconceitos e estereótipos e das suas atitudes discriminatórias;
- Conhecimentos psicossociais e culturais sobre os diferentes grupos culturais e sobre as representações e estilos de aprendizagem;
- Uma melhor compreensão dos mecanismos psicossociais e factores sócio-políticos susceptíveis de originar a intolerância, a rejeição e o racismo.

(Ramos, 2007, p. 237)

Com base nos dados recolhidos a partir do inquérito Eurobarómetro 386 ([https://data.europa.eu/euodp/pt/data/dataset/S1049\\_77\\_1\\_EBS386](https://data.europa.eu/euodp/pt/data/dataset/S1049_77_1_EBS386)), efetuado em fevereiro/março de 2012, apenas 39% dos cidadãos portugueses consegue manter uma conversa com alguém em pelo menos uma língua além da língua materna, enquanto 54% dos europeus o fazem. Além disso, apenas 14% dos portugueses fala pelo menos duas línguas, em relação a 25% dos europeus. Deverá haver um maior investimento na formação de línguas, além dos aspetos relacionados com a interculturalidade.

É importante que se desenvolvam intervenções profissionais que questionem as práticas de discriminação e de exclusão social, procurando quer de forma individual, quer de forma coletiva, alternativas que procurem a redução do preconceito, da discriminação e da invisibilidade, que surgem das relações de exclusão e desigualdade social (Ramos, 2007).

A própria Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI já sugeriu que os sistemas educacionais se construíssem em torno de quatro paradigmas de aprendizagem, nomeadamente:

- Aprender a ser: capacidade de autonomia, de sentido crítico e de responsabilidade pessoal.
- Aprender a conhecer: adquirir conhecimentos e competências, de forma a compreender o porquê das coisas e de aprender a aprender.
- Aprender a fazer e a intervir: Saber cooperar, trabalhar em equipa, observando e refletindo em grupo, criando equipas multi/interdisciplinares.
- Aprender a conviver: promovendo a comunicação, a participação, a compreensão do outro, respeitando-o, co construindo projetos e resolver conflitos encontrando soluções.

(Delors, 2010, pp. 89-100)

Muitos autores salientam que, na formação inicial, não há preocupação em preparar os futuros educadores para a diversidade de público escolar que irão encontrar, predominando a formação de um professor monocultural (Lamego & dos Santos, 2018). Já em 1996, Ana Benavente salientou no Seminário Europeu I realizado em Lisboa de 29 de fevereiro a 2 de março de 1996, a importância da formação inicial, dizendo que deveria:

Ser refrescada (...), mais flexível, mais eficaz e muito mais adequada àquilo que queremos que seja a escola nas suas várias dimensões e não apenas aquela escola (...) onde formamos os homens de amanhã, com a escola de ontem, com os professores de anteontem e com os métodos da Idade Média.

(Neto, Soares, Joaquim, & Pinto, 1997, pp. 249-250)

Hoje, talvez estes docentes não sejam tanto assim, mas ainda temos um longo caminho a percorrer. A formação inicial deverá criar estruturas e atitudes formativas sólidas que se irão desenvolver ao longo da vida profissional posterior do professor. Este deverá aprender a cultivar comportamentos e atitudes de solidariedade, democracia e civilização, promovendo o reconhecimento da pluralidade e da alteridade.

A frequência de cursos, seminários, formações e/ou participação em projetos pode proporcionar conhecimentos e oportunidades de troca de experiências, ajudando na reflexão e discussão de alguns assuntos mais críticos. Mas, a formação de professores e educadores, no âmbito da diversidade cultural deverá, além da formação inicial, abarcar uma “formação contínua e todo um tipo de experiências de investigação que visem uma tomada de consciência de valores e atitudes em relação a pessoas de outras culturas e/ou grupos étnicos” (Borges, 2008, p. 27).

Só a formação contínua conseguirá fazer face às mudanças. Existem vários fatores que influenciam o docente para que este realize formação contínua, nomeadamente a motivação pessoal e a necessidade de horas de formação e créditos. São muitos os autores que realçam a importância da formação de professores no vencer das dificuldades devendo estas ser: simultaneamente teórica e prática, desenvolvendo atitudes que se baseiam nos objetivos da educação intercultural, e adquirindo os recursos necessários para adaptar a aprendizagem à diversidade dos alunos.

A interculturalidade coloca um desafio à formação de professores, que passa pela satisfação das necessidades dos interesses dos alunos de culturas diferentes. Esta deve impor uma nova filosofia intercultural, dando ênfase à variedade estratégica nas práticas pedagógicas, pesquisando culturas sem se desviar dos objetivos desejados de todos os alunos. No âmbito da interculturalidade, esta não será uma solução milagrosa para a problemática da diversidade cultural das escolas, mas certamente, irá sensibilizar os

docentes com vista à justiça social e fomentação de valores de tolerância, solidariedade e respeito pelos outros. A reformulação das *Orientações Curriculares para a educação Pré-escolar*, em 2016, dá maior ênfase a esta temática, salientando a importância que esta assume cada vez mais no dia-a-dia das práticas pedagógicas dos educadores de infância.

## **2. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE)**

O documento das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE) publicado em 1997 constitui um marco importante no âmbito da Educação do Pré-escolar porque “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Vasconcelos, 1997, p. 13). Portanto, a partir destas referências, o educador de infância poderá elaborar o projeto curricular de acordo com as crianças e o contexto no qual estão inseridas. Cabe ao educador gerir e orientar o seu currículo em articulação com todos os intervenientes no processo educativo (crianças, pais, encarregados de educação, outros docentes, direção, outras instituições da comunidade, etc.).

Vasconcelos salienta que:

Os objetivos da educação Pré-escolar contemplam as áreas, não apenas do desenvolvimento pessoal e social da criança, mas também do desenvolvimento intelectual, humano e expressivo. A criança é considerada, já neste nível educativo, uma futura cidadã e, como tal, devendo fazer, desde a mais tenra idade, experiências de vida democrática.

(Vasconcelos, 1997, p. 13)

Os objetivos pedagógicos enunciados visam essencialmente a promoção do desenvolvimento integral da criança e a igualdade de oportunidades.

As OCEPE proclamam uma educação de qualidade, que facilite a criança aprender a aprender para “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para

o sucesso das aprendizagens” (Vasconcelos, 1997, p. 15) de modo a que todos possam construir e desenvolver a sua autonomia, a sua socialização e o seu desenvolvimento intelectual, ao mesmo tempo que promove a integração social e uma boa predisposição para a entrada na primeira etapa escolar, o 1º Ciclo do Ensino Básico.

As OCEPE diferenciam-se de outros projetos sendo “gerais e abrangentes, incluem a possibilidade de fundamentar diferentes opções educativas e, portanto, vários currículos” (Vasconcelos, 1997, p. 13). Embora os educadores de infância não tenham um plano rígido para organizar e desenvolver a sua prática pedagógica, devem elaborar e desenvolver o seu currículo, planificando, organizando e avaliando o ambiente educativo, as atividades e os projetos curriculares, com o objetivo de realizar aprendizagens integradas (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto). Este documento foi revisto e em 2016 publicou-se uma atualização das OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Nesta atualização, apontam-se como principais alterações, uma maior ênfase na educação como um processo contínuo desde o nascimento e a importância de haver uma unidade em toda a pedagogia para a infância, com fundamentos e princípios comuns, incluindo a educação em creches (crianças de 0 a 3 anos); o reconhecimento da criança como o sujeito e principal agente da sua aprendizagem, sublinhando o seu papel ativo; acrescenta dois domínios à Área da Expressão e Comunicação- os domínios da Educação Física e da Educação Artística (subdomínios das artes visuais, do jogo dramático/teatro, da música e da dança); e inclui um capítulo sobre a intencionalidade educativa (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

## **2.1. A interculturalidade nas OCEPE**

Na revisão e atualização das OCEPE, foi dado especial relevo à inclusão e à necessidade de reconhecer a criança como sujeito e agente do processo educativo. O

desenvolvimento e a aprendizagem da criança acontecem num ambiente de interação social, no qual a criança assume um papel dinâmico. Este papel ativo da criança decorre dos direitos da cidadania, que são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança ([https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)): “o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado”.

#### Cabe ao/à educador/a

Apoiar e estimular o desenvolvimento e a aprendizagem, beneficiando do meio social alargado e das interações que os contextos em sala pré-escolar possibilitam, de modo a que as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar os outros e simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a).

(Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9)

#### Por outro lado, este documento salienta que:

Todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança”.

(Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10)

Refere que a inclusão de todas as crianças prevê que se adotem práticas pedagógicas diferenciadas, dando resposta às características individuais de cada uma e se atenda às suas diferenças, incentivando as suas aprendizagens progressos.

Para que se construa um ambiente inclusivo que valorize a diversidade, é fundamental que o estabelecimento educativo opte por uma perspetiva inclusiva em que garante:

Todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos. Uma permanente interação de melhoria dos ambientes inclusivos deve considerar o planeamento e avaliação destes aspetos, com o contributo de todos os intervenientes.

(Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10)

Na área específica da Formação Pessoal e Social, as OCEPE reforçam a ideia de que “os saberes, a curiosidade e o desejo de aprender das crianças são alargados através do contacto com as diversas manifestações de cultura de outras áreas de conteúdo, permitindo desenvolver projetos que as mobilizam de modo articulado e globalizante” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 33).

Por outro lado, aquando da construção da identidade e da autoestima, o reconhecimento das características de cada criança desenvolve-se ao mesmo tempo que se compreende o que tem em comum e do que a diferencia dos outros. “Esta construção é apoiada pelo/a educador/a, ao respeitar e valorizar a cultura de cada criança e da sua família” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 34).

Mais à frente, salienta-se a necessidade de, no confronto de opiniões, resolver conflitos, debatendo e negociando, a tomada de iniciativa e o assumir responsabilidades, transmitir as suas opiniões, enfrentando-as com as dos outros, facilitando a compreensão de outros pontos de vista, promovendo atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença. Neste contexto, desenvolve-se “a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 39).

Ao longo do documento, prevalece um discurso de promoção da solidariedade e do respeito pelas diferenças, quaisquer que sejam, sendo as OCEPE fundamentais para a orientação da prática pedagógica dos educadores de infância.

## **2.2. A interculturalidade na educação de infância: um olhar sobre as práticas**

O tema da educação intercultural tem sido alvo de investigação com algum relevo em Portugal nestes últimos anos, como se pode verificar numa pesquisa realizada em novembro de 2018, que deu como resultado cerca de mil relatórios de estágio/ trabalhos de mestrado / teses no RCAAP, o primeiro trabalho referenciado data de 1991, de Maria do Carmo Vieira da Silva, *“Contributos para uma análise de necessidades educativas de crianças pertencentes a minorias étnicas e desfavorecidas”* (Silva, 1991), sabendo-se que muitos não estão ainda disponíveis em formato digital, havendo uma tendência de aumento de estudos desde o ano de 2015. De qualquer forma, podemos constatar que esta pesquisa é representativa do interesse que a temática apresenta.

Em relação à área específica da educação de infância, constam cerca de trinta estudos e estes focam-se principalmente na área da literatura infantil como forma de promover a interculturalidade no pré-escolar [ (Marques & Borges, 2012); (Caetano, 2016); (Marques & Bastos, 2016); (Fonseca, 2018); (Leão, 2018); entre outros] sendo que existem outros que se baseiam apenas na área da literacia[ (Neves, 2013); (Calão, 2012); (Dias, 2015); (Melão, 2017); entre outros].

Na pesquisa de Isabel Melo, as definições que os entrevistados deram como sendo uma Educação intercultural estão mais identificadas com aquilo que alguns autores nomeiam de Educação multicultural, isto é, os educadores colocam as crianças em contacto com as diferentes origens étnicas e culturais, não preparando dinâmicas interativas de partilha entre culturas, mas sim apenas procurando criar nelas a aceitação e o respeito por cada uma dessas diferentes origens. “Falta aqui a pedagogia intercultural que define a Educação intercultural, com competências cognitiva, afetiva e pragmática-comunicativa” (Melo, 2016, p. 77). Num outro estudo realizado, Franco verificou que

muitas educadoras e auxiliares referiram que as crianças emigrantes aprenderam bem a «nossa língua», adaptaram-se bem à «nossa cultura», mas era pouco tido em conta as culturas dos próprios alunos (Franco, 2006).

Na investigação de Borges, a autora procurou aferir com que atividades e materiais os educadores de infância abordavam a diversidade cultural com as crianças (Borges, 2008). Além das canções, a utilização de livros constitui a prática mais referida na abordagem inter/multicultural. Nesse estudo, verificou-se que os materiais indicados pelos educadores não são neutros no que se diz respeito à reprodução de imagens estereotipadas da alteridade, apresentando um mundo com muitas diferenças e profundas desigualdades. Portanto, além dos educadores terem em atenção o que utilizam para abordar esta temática é importante que recorram a atividades interativas. Neste contexto Lloret (2007) defende:

*Que haya interacción entre dos ou más personas. Que provoquen diferencias de opinión o haya diferencias de información. Referente extralingüístico que actúe como claro referente. Que incite a la persona a tomar decisiones sobre el contenido de lo que expresan.*

(Lloret, 2007, p. 21).

Por outro lado, Santos constatou que questão da língua é o aspeto negativo que os educadores mais vezes mencionam (Santos, 2013). O facto de as crianças não dominarem a língua portuguesa é referido como um possível entrave na aprendizagem das mesmas. “Este é, aliás, o aspeto que mais frequentemente leva as educadoras a desenvolverem uma pedagogia diferenciada, com o objetivo de possibilitar às crianças não falantes da língua portuguesa igualdade de sucesso na aprendizagem” (Santos, 2013, p. 119). Por outro lado, Silva Santos (2015), no seu estudo, chegou à conclusão que é importante que as crianças tomem consciência da diversidade de línguas e culturas que existem no mundo, desde os primeiros anos de escolaridade, para conhecerem e aceitarem as diferenças que as rodeiam, apelando assim à equidade e vontade de conhecer o Outro (Silva Santos, 2015).

Já Reste, em 2014, concluiu no seu estudo relacionado com esta temática que a informação, por si só, não fomenta a ação, necessitando desta forma que a ação educativa desenvolva estratégias de intervenção que materializem a informação nas práticas escolares do dia-a-dia, impulsionadoras de encontros benéficos, incluídas num sistema educativo que apoie quer a igualdade social, quer a valorização das diferenças e, igualmente, evite atitudes de discriminação (Reste, 2014). Em vários trabalhos é abordada a importância do trabalho por projeto e a abordagem à interculturalidade por projeto como sendo benéfica para as crianças [(Ventura, 2008); (Alves, 2015); (Silva, 2015); (Amorim, 2015); (Silva Santos, 2015)].

Neves relata que se torna relevante o desenvolvimento de projetos que auxiliem o desenvolvimento do repertório linguístico (plurilingue) de cada criança, levando-a contactar com diversas línguas (Neves, 2013). Muitos autores também salientam a urgência de terem uma formação e todos os entrevistados concordam absolutamente que “faz muita falta e justificam que além de ser sempre uma mais-valia e mais um conhecimento” (Melo, 2016, p. 79). Lopes menciona que os participantes no estudo que se realizou perceberam que:

A ação educativa nas escolas não deve limitar-se à mera aprendizagem da «língua de acolhimento», a alguns projetos-piloto ou ações momentâneas e pontuais de caráter «emocional», como: semanas culturais, dias internacionais ou campanhas, mas que se deve trabalhar regularmente, através da discussão e negociação, de modo a romper etiquetas impostas aos «outros», respeitar e valorizar a sua identidade cultural como respeitamos a nossa, construindo um futuro juntos.

(Lopes, 2017, p. 59)

Ao nível das tecnologias de informação no pré-escolar existem cerca de 70 relatórios de estágio/ trabalhos de mestrado/ teses numa pesquisa efetuada em abril de 2019, baseando-se a grande maioria à volta da temática da literacia, do *software* e da formação de docentes. Já começa a ser um tema muito estudado e verificamos que os estudos existentes exigem mais medidas sociopolíticas de integração, mas também

exigem dos educadores mais formação atual quer inicial, quer contínua, que alterem as práticas de forma a responder da melhor forma à diversidade existente na sociedade de hoje. Em relação a pesquisas que abordem simultaneamente o tema da interculturalidade e das tecnologias da informação no nível do pré-escolar, não encontramos nenhuma, daí também a pertinência deste estudo.

### **3. Estratégias interculturais**

De acordo com Ramos (2013), a reflexão sobre a diversidade cultural implica o desenvolvimento de várias competências:

-Individuais, que facilitem interações sociais harmoniosas entre os indivíduos e as culturas, fomentando uma atitude de combate ao egocentrismo;

-Interculturais, principalmente linguísticas, comunicacionais e pedagógicas que promovam a comunicação intercultural e práticas inclusivas;

-De cidadania, que facilitem ao funcionamento democrático das sociedades e instituições (Ramos, 2013).

Num estudo de Pires, na observação de atividades em sala, verificou-se que promover competências ao nível da comunicação, resolução de problemas, tolerância à frustração, resiliência, criatividade, autoestima e gestão de emoções assumem-se como objetivos principais a ter em conta (Pires, 2012).

Ao conhecer o outro, ultrapassam a estereotipação do outro e evitam situações de isolamento, dependência, caridade ou falsidade. As atividades implementadas deverão expressar a diversidade de culturas e estilos de vida, fomentando a mudança de atitudes, facilitando a compreensão e a tolerância na diversidade étnica e cultural.

Muitos investigadores têm defendido que, nos grupos mais pequenos, as atividades de aprendizagem cooperativa em relação às atitudes raciais são benéficas (Toprak & Kumtepe, 2017). Spodek, em 2010, referia que o preconceito poderia ser atenuado, desde que a situação intergrupual não fosse competitiva, mas sim cooperativa, desde que os membros do grupo tivessem os mesmos objetivos e estatuto igual, se conhecessem bem uns os outros e o contacto entre eles, tivesse apoio institucional. As atitudes raciais e os comportamentos inter-raciais das crianças mais pequenas podem ser mudados através de intervenções que sejam bem planeadas e concebidas. Essas intervenções passam por atividades cooperativas inter-raciais, a utilização de materiais multiculturais, experiências indiretas e diretas, a interpretação de papéis e simulações (Spodek, 2010).

Torna-se necessário (re)conhecer modelos de intervenção que permitam realizar mudanças efetivas de atitudes e práticas. É necessário levar as crianças a refletir acerca das diferenças culturais, de forma a agirem nessas diferenças e combater a discriminação. É importante criar cidadãos que gostam de interagir com pessoas diferentes e que promovam a construção de uma sociedade melhor, contribuindo para que todos tenham os mesmos direitos e deveres, isto é, se sintam iguais.

*A Plataforma Ciudadana per una Escola Inclusiva* através do Projeto IRIS (Projeto IRIS, <https://irisinclusiva.pt/>), defende que práticas inclusivas corretas são aquelas que incluem todos os alunos, promovem uma cultura escolar inclusiva, realizem um bom trabalho colaborativo entre todos os que estão envolvidos no processo educativo; utilizem estratégias e recursos diversificadas, tenham um modelo de organização flexível e uma programação sistemática e específica; realizam a avaliação contínua dos alunos nas várias áreas e proponham medidas de superação das dificuldades; promovam atividades extracurriculares e valorizem a colaboração com a comunidade.

Os objetivos de uma educação intercultural deverão ser, por um lado cognitivos, identificando a própria cultura, e por outro afetivos, de forma a valorizar a sua identidade e estar aberto à valorização de outras identidades (Lloret, 2007).

As escolas deveriam criar o sentimento de pertença em vez de comparar, apontar dificuldades e ver quem é o melhor. Uma parte da avaliação realizada deveria depender do desempenho da turma como um todo ou de qualquer equipa dentro dela. Isso daria apoio e a ideia de que cada um tem responsabilidades pelos outros (Toffler, 1980).

A educação intercultural baseia-se numa pedagogia que aproveita a diversidade existente para originar alunos com competências ao nível da comunicação intercultural, passa por uma pedagogia de projeto, com base na cooperação dos membros do grupo, em volta de objetivos comuns; uma metodologia de investigação-ação, que observa as melhores práticas de modo a alterar as que não originam tantos resultados, criando uma linha de ação; o desenvolvimento de parcerias entre professores da escola, com docentes de outras escolas, do mesmo país ou de países diferentes, com a comunidade que envolve a escola, quer sejam pais, encarregados de educação ou associações, entidades sociais, autarquias, bibliotecas, e trocas ou intercâmbios, quer por correio, quer por visitas ao estrangeiro (Ferreira, 2003).

Os professores assumem um importante papel nas diversas áreas cuja responsabilidade aumenta quando têm alunos imigrantes nas suas salas de aula. O professor deverá independentemente disso, questionar os valores e preconceitos de forma a criar alunos «abertos» aos outros, tolerantes e que aceitam e respeitam as diferenças de quem os rodeiam. O docente não deverá apenas transmitir ideias e conhecimentos, mas sim criar hábitos cooperativos de análise de problemas, de forma a criar pessoas mais adaptadas a qualquer sociedade em que se encontrem.

É necessário que se tragam para a sala situações de vida real para analisar, explorar e discutir, promovendo debates, de forma a desenvolver a capacidade de oratória e uma atitude crítica, reconhecendo estereótipos negativos e preconceitos, compreendendo a complexidade do mundo, estimulando a imaginação e a criatividade. Além de dar as respostas, é preciso questionar para que as crianças procurem as respostas. De igual forma, devem ser promovidas atividades extracurriculares, projetos comunitários e aprendizagem baseada em serviços, com atividades sociais de solidariedade e intervenção cívica (Healy, 2006). A promoção da formação integral do ser humano que passe pelo conhecimento (saber), competências (saber fazer) e valores e atitudes (ser) nunca foi tão importante como agora. Urge estar informado, mas também saber adaptar-se às situações do dia-a-dia, que passam por ter competências em várias áreas, pois a garantia de um emprego para a vida desapareceu. Para além de tudo isto, numa sociedade mista com tantas diferenças culturais, sociais, económicas, religiosas e políticas, é fundamental a promoção do ser, dos valores e atitudes, baseados numa positiva autoestima, autoconfiança, respeito próprio e pelo outro, responsabilidade social e ambiental, abertura de espírito, pertença comunitária proactiva, solidária e cooperativa (Silva, 2010).

As estratégias de intervenção passam por “transmitir imagens, perspetivas e pontos de vista que desmitifiquem estereótipos e preconceitos e promovam a liberdade e a valorização das diferentes culturas convergentes no espaço aula ou na sua escola” (Miranda, 2001, p. 42). Além disso, a observação sistemática das crianças no contexto das suas práticas diárias fornece-nos muitas informações e a ficha de observação do envolvimento da criança presente no Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009, p. 134) pode ser uma boa referência.

Os educadores de infância devem ser capazes de fazer apreciações fundamentadas e críticas sobre a qualidade da educação e da aprendizagem que proporcionam às crianças. Deve

salientar-se a importância de realizar observações objetivas para que se constituam num meio eficaz para desenvolver a qualidade da prática.

(Bertram & Pascal, 2009, p. 132)

O uso da literatura, principalmente literatura multicultural, pode ajudar os professores na tarefa de motivar os estudantes e levá-los a questionar diferentes valores, novas perspetivas e maneiras de se compreender o mundo e de se relacionar na vida em sociedade. Os professores devem procurar e selecionar textos que falam diretamente às crianças e que promovam discussão, questionamento e reflexão sobre estes temas. Bastos e Tomé (2011), neste contexto, salientam, aquando da sua análise a algumas obras da literatura infantil portuguesa deste milénio, que estas narrativas permitem que os leitores se ponham na pele dos protagonistas, sentindo o que estes passam para se adaptarem a um novo espaço social e cultural (Bastos & Tomé, 2011). Segundo Bastos (2008), esta literatura pode ser um espaço de acolhimento e de conhecimento do Outro imigrante, de modo que permite o diálogo intercultural e a compreensão de vários pontos de vista (Bastos, 2008).

A literatura multicultural ajuda os estudantes a reconhecer e perceber símbolos e expressões culturais. Além disso, a sua utilização permite aos estudantes “desenvolverem uma apreciação dos aspectos culturais e dos valores que explicam comportamentos, crenças e a forma como diferentes culturas e grupos entendem e explicam a condição humana” (Naiditch, 2009, p. 31).

Vasconcelos (2006) salienta que o jardim-de-infância deve constituir um espaço de entrada das crianças imigrantes, ou de grupos culturalmente diversos e de suas famílias numa cultura que lhes é alheia, na qual terão que se integrar, nomeadamente aprendendo o português como segunda língua (Vasconcelos, 2006). Por outro lado, todas as crianças poderão usufruir do contacto precoce com outras formas de vida, culturas e linguagens. Segundo a autora, é imprescindível que se concebam práticas e estruturas

que, tendo em conta as necessidades específicas das crianças, não «marcam», de forma discriminatória, favorecendo a sua exclusão em vez de integrá-las.

A partilha de experiências culturais, em sala de aula, a construção de uma linguagem comum para justificar situações reais e o estabelecimento de conexões com temas atuais gera a habilidade de se comunicar e aprender de forma mais simples (Moreira & Latas, 2014). É importante discutir em pequeno e/ou grande grupo para criticamente construir o saber, questionando-se e defendendo posições. Também se dá valor à interação cultural existente entre os alunos e os professores, que desempenha um papel-chave na aprendizagem e consolidação dos conhecimentos dos estudantes. Neste contexto, surge a necessidade de referir os conceitos de aprendizagem cooperativa e comunidade de prática.

A aprendizagem cooperativa, que assenta numa perspetiva socio-construtivista da aprendizagem, parte do princípio que os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em colaboração com companheiros mais capazes, se estiverem na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos (Vygotsky, 1934). O aluno não constrói o seu conhecimento de forma individual, mas sim através da interação social. Estes estudos foram muito importantes e serviram de referência para muitas investigações de vários autores contemporâneos, no âmbito da aprendizagem cooperativa. Lopes e Silva defendem que é fundamental que os alunos analisem cuidadosamente a forma como estão a trabalhar juntos e como podem aumentar a eficácia do grupo (Lopes & Silva, 2009). Tanto o professor como os alunos devem fazer uma avaliação do trabalho realizado, analisando os resultados obtidos e os objetivos que foram atingidos. Devem, também, avaliar o funcionamento do grupo, de modo a mudar o que não coincide com os resultados pretendidos para assim os poderem melhorar. Na realização de trabalhos e atividades em grupo, é imprescindível o estabelecimento das normas e regras para o bom funcionamento destas atividades estabelecidas em conjunto com as crianças.

De referir que “analisar como se «ensina» a relação com o outro está intimamente ligado com o diagnóstico das boas práticas, mas também dos eventuais efeitos perversos” (Marques & Borges, 2012, p. 82).

Rocha também faz referência a algumas das estratégias possíveis para a promoção do sucesso de todos os alunos como:

A utilização de dispositivos de diferenciação pedagógica; um currículo aberto à diversidade; uma educação para a cidadania; a interdisciplinaridade; o trabalho de grupo; projetos que envolvam toda a comunidade educativa; o contato com familiares, comunidades imigrantes e associações de imigrantes para melhor compreender e apreciar os costumes, tradições e valores de outras populações, o ensino da língua do país de acolhimento com aulas de apoio suplementares; lecionar línguas maternas dos alunos.

(Rocha, 2006, p. 62)

Já Banks (1993), naquela época, referia que havia necessidade de o currículo abordar acontecimentos e comemorações de cariz étnico, contemplando temáticas como a alimentação, danças, significados culturais dos materiais e objetos de cada cultura, de serem explorados livros relacionados com outras culturas e grupos religiosos e étnicos, de modo a que os alunos encarem os factos, temas e problemas de várias perspetivas étnicas (Banks, 1993).

Salienta-se a importância dos intercâmbios culturais, nomeadamente através de projetos que existem como o eTwinning, Minerva e Erasmus. A existência de projetos escolares associada às representações positivas que os pais têm da escola são cruciais para um maior envolvimento destes na vida, quer da escola, quer do processo escolar dos filhos.

É importante dar relevo à relação empática que deve existir entre o professor e o aluno, sendo que o aluno deverá sentir que o professor o valoriza a si e à sua experiência pessoal. O professor deverá investir em práticas pedagógicas que sejam realmente

significativas para o aluno. Não se pode pensar a diferenciação de modo estritamente cognitivo. É importante ter a confiança do aluno gerando empatia com ele.

As próprias OCEPE fornecem uma série de sugestões acerca da atitude que o educador deve adotar, nomeadamente nas componentes da construção da identidade e da autoestima, da independência e autonomia, na consciência de si como aprendiz e na convivência democrática e da cidadania.

O Manual de Apoio 5- Gerir salas de Aula Inclusivas e Amigas da Aprendizagem, publicado pela UNESCO em 2005, aborda muitas questões pertinentes no âmbito da melhor forma de promover práticas pedagógicas inclusivas (UNESCO, 2005). De forma muito global, referem-se a quatro princípios básicos fundamentais que são: o planeamento do ensino/aprendizagem, dar um melhor rendimento aos recursos disponíveis, a gestão do trabalho de grupo e aprendizagem cooperativa e finalmente uma avaliação ativa e fidedigna. O planeamento passa pelo professor, mas também e sobretudo pela definição de regras e questões organizacionais com os alunos, responsabilizando-os nas suas aprendizagens e no apoio às aprendizagens dos colegas. Levar as crianças a conhecerem-se uns aos outros e darem-se a conhecer através de jogos, promovendo momentos constantes de reflexão e de questionamento de atitudes são estratégias importantes a serem seguidas. Adaptar o meio ao confronto de ideias e trabalhos de pequeno e/ou grande grupo é importante. A existência de várias áreas com diferentes materiais que promovam a exploração e a investigação pessoal, nomeadamente na área da matemática, das ciências, do faz de conta, biblioteca, com troca e construção de livros, entre outras atividades, e a existência de placares com exposição dos trabalhos das crianças e informações, é fundamental em salas que se querem inclusivas.

O trabalho de Madeira, em 2014, faz referência a inúmeras atividades facilitadoras da aprendizagem da língua portuguesa no pré-escolar, nomeadamente os descritores de desempenho nas várias áreas para poder avaliar o grau de dificuldade que as crianças têm ao nível linguístico, opções metodológicas a adotar e materiais a utilizar (Madeira, 2014). Nesse estudo, salienta-se a importância dos educadores abordarem não só as áreas de conteúdo mencionadas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (na altura o documento publicado em 1997), mas também os textos de apoio Linguagem e Comunicação no jardim-de-infância (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008) e a descoberta da escrita (Mata, 2008), como também uma outra área de conteúdo específica para estas crianças – o Português Língua Não Materna (PLNM).

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, o educador/professor responsável pela sala deve fornecer materiais didáticos essenciais à aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos emigrantes. Além disso, a elaboração de um portefólio individual do aluno será importante para registar a sua evolução e servirá de comunicação entre alunos, professores e encarregados de educação. Na sala, cada criança vai elaborando o seu portefólio ao longo do ano, registando o seu percurso. Como apontam McAfee, Leong e Brodova, o portefólio é uma coleção organizada e intencional de atividades que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança produzida ao longo do tempo (McAfee, Leong, & Brodova, 2011).

Finalmente, a avaliação, sendo “uma forma de observar, recolher informação e depois tomar decisões baseados nessa informação” (UNESCO, 2004, p. 43), deve ser realizada continuamente, ao longo de todo o ano e de forma mais profunda no final do ano. A avaliação também deve ser realizada com os próprios alunos, como forma de verificar quais os resultados atingidos e o que estes sentem, através das hétéro e autoavaliações. Desta forma, neste documento constata-se que, se uma sala de aula for bem gerida, as atividades bem planeadas e todos os intervenientes estiverem realmente

motivados numa aprendizagem efetiva das crianças, então todas terão sucesso (UNESCO, 2004). Nesse mesmo ano, uma equipa do Ministério da Educação divulga o guia «Aprender com a diversidade- um guia para o desenvolvimento da escola» (Ainscow, 2004), que trata também de muitas ideias práticas acerca de como os professores podem colocar em ação várias estratégias de promoção da interculturalidade com os seus alunos. É fundamental que sejam dinamizadas práticas pedagógicas motivadoras e diversificadas, com vista a inclusão de todos os alunos e a promoção do seu sucesso educativo.

Vasconcelos, já em 2006, referiu, nas propostas de reflexão para um Debate Nacional Sobre Educação que, para ter uma educação de infância inclusiva, todas as crianças poderão beneficiar com o contacto precoce com outras culturas, formas de viver e linguagens. A autora destaca que se torna “necessário conceber estruturas e práticas que, estando cuidadosamente atentas às necessidades específicas das crianças, não as «sinalizem», de uma forma negativa e discriminatória, contribuindo para avolumar o processo de exclusão dessas mesmas crianças” (Vasconcelos, 2006, p. 13).

## **CAPÍTULO IV - As Tecnologias da informação na promoção da educação intercultural**

### **1. O papel das TIC na infância**

As redes sociais provocaram o aumento da participação das pessoas no mundo *online*, sendo um suporte para a comunicação, a partilha de ideias e de experiências podendo o seu potencial deste modo promover a diversidade, a interculturalidade e consequentemente a tolerância ao outro.

A cultura electrónica da televisão por cabo, do vídeo, dos videojogos, dos DVDs, da internet, dos Ipod, do MP3, dos telemóveis, está a alterar a forma como trabalhamos, como nos relacionamos uns com os outros, como desfrutamos dos momentos de lazer, como entendemos o que nos rodeia.

(Ilharco, 2008, p. 148)

Após os primeiros microcomputadores e a partir dos anos 80 do século XX, começa-se a perceber as novas tecnologias como ferramentas de trabalho em contextos educativos. A esta utilização acrescenta-se, a partir dos anos 90, a vertente comunicativa através da Internet, passando a denominar-se TIC às Tecnologias da Informação e Comunicação. Como referiu Alvin Toffler, já em 1980, as recordações que não são partilhadas morrem com o indivíduo e as que são sociais continuam a viver (Toffler, 1980).

A introdução das TIC na educação pré-escolar tem causado os mais diversos debates entre educadores, políticos e outros profissionais que trabalham com estas faixas etárias. Sendo a sua utilização cada vez mais presente na rotina familiar, é impossível refutar o contributo que os *media* podem dar no enriquecimento dos contextos de aprendizagem (Amante, 2011).

Grande parte da atividade das crianças mais pequenas é simbólica, pois elas comunicam através de gestos e de linguagem, utilizando símbolos nos seus jogos, canções

e arte. Se puderem utilizar os símbolos da mesma forma, as crianças em idade pré-escolar podem beneficiar da utilização adequada da tecnologia dos computadores. “Os computadores, tal como os lápis de cor ou os blocos para construções, são ferramentas para aprender ou resolver problemas” (Spodek, 2010, p. 568). É pertinente perguntar, não o que os diferentes meios de comunicação fazem às crianças, mas sim aquilo que nós podemos encorajar as crianças a fazer com cada um deles. Amante (2011), para o nível pré-escolar, enumera vantagens ao nível do pensamento geométrico e espacial, beneficiando a expansão de conceitos de simetria, organização espacial, padrões, entre outros; ao nível da comunicação oral e escrita, aponta para o desenvolvimento e o enriquecimento da literacia; no conhecimento do mundo, com a pesquisa que as Tecnologias possibilitam, favorecem o contacto com todo o tipo de informação, permitindo obter respostas de forma rápida, criando, expondo e partilhando o seu trabalho com a família e a comunidade, facilitando o contacto com outras crianças, entre outros (Amante, 2011).

Rita Brito salienta que:

Ao equacionar o ambiente educativo tradicional do pré-escolar, em que as actividades desenvolvidas (conversas em grande grupo, pintura, desenho, dramatizações, histórias) e os materiais utilizados (jogos, livros, areias, barro, desperdícios) pretendem estimular de uma forma equilibrada o desenvolvimento sócio-afectivo, físico, intelectual e social das crianças, também não podemos descurar a importância da introdução/utilização das TIC nas salas do jardim-de-infância, como recursos indispensáveis na construção dos saberes (ser, estar, fazer).

(Brito, 2011, p. 5)

As trocas de mensagens, postais, textos, histórias, fotografias ou desenhos com os amigos e famílias através do correio eletrónico fomentam as relações e mostram as produções de cada um aos outros, dando-lhes um significado acrescido (Amante, 2011). Além das vantagens da comunicação interpessoal, existe o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais. O computador pode ser considerado um agente

motivador das aprendizagens, com estratégias de promoção da leitura, da escrita e compreensão cognitiva. Estas aprendizagens estão incluídas nas áreas da educação para os *media*, da educação para a cidadania e na formação pessoal e social, colaborando para uma reflexão e análise crítica. Na educação pré-escolar, há outras competências importantes, como o apuramento da motricidade fina e coordenação óculo-manual com a utilização do rato, o desenvolvimento da motivação para a linguagem oral e escrita, entre outros.

Atualmente, o uso das TIC é imprescindível, quer na opinião dos alunos, quer na opinião dos professores. A sociedade cada vez mais apela a que todos os agentes educativos se envolvam na criação de espaços virtuais de aprendizagem intercultural. Por exemplo, Rita Brito, no seu estudo, verificou que a maioria dos educadores inquiridos considerava que utilizar o TIC no pré-escolar era muito importante, mas que ainda poucos educadores tinham formação nesta área (Brito R. , 2010).

Segundo Ponte e Serrazina (1998), os cursos de 1º ciclo e de educadoras de infância ao nível da formação inicial, são aqueles em cujo plano curricular surgem menos disciplinas relacionadas com o uso das novas tecnologias (Ponte & Serrazina, 1998). A necessidade de promover uma maior integração das novas tecnologias nos planos de estudos da formação inicial também é salientada no documento *Estratégias para a Acção- As TIC na Educação* (NÓNIO, 2002). É igualmente defendido que as tecnologias sejam utilizadas transversalmente no âmbito dessa formação e não apenas em disciplinas especificamente vocacionadas para esse efeito (Amante, 2003).

Por outro lado, constatou-se que as crianças que usavam o computador demonstravam diferenças ao nível da motricidade, ao nível cognitivo, linguístico, matemático e que colaboravam mais, melhorando a sua socialização (Haugland, 1992;

Neves & Martins, 1994; Laboo *et al.*, 1999; Clements e Nastasi, 2002, como referido em (Amante, 2003).

A utilização das TIC em educação não se limita à vontade de usá-las. Explorar essas ferramentas com sucesso pressupõe cuidado acerca do contexto em que se quer implementá-las:

*La Tecnología Educativa postmoderna assume que los médios y tecnologías de la información y comunicación son objetos o herramientas culturales que los individuos y grupos sociales reinterpretan y utilizan en función de sus propios esquemas o parámetros culturales. La Tecnología Educativa debe partir del análisis del contexto social, cultural e ideológico bajo el cual se produce la interacción entre los sujetos y la tecnología.*

(Moreira, 2009, p. 19)

A utilização das TIC por si só também não garante que haja sucesso educativo, uma vez que:

*Las TIC no tienen efectos mágicos sobre el aprendizaje ni generan automáticamente innovación educativa. El mero hecho de usar ordenadores en la enseñanza no implica ser mejor no peor profesor ni que sus alumnos incrementen su motivación, su rendimiento o su interés por el aprendizaje.*

(Moreira, 2009, p. 19)

Segundo a UNESCO, “*we can hardly imagine an education institution (of any age) today without any presence of ITC*” (UNESCO, 2009, p. 19). O mesmo documento faz referência à importância que as TIC têm na educação, que está baseada no rico contexto que elas fornecem na atividade das crianças e nos resultados no seu desenvolvimento cognitivo. Na idade pré-escolar, a criança representa jogos de faz de conta e, através das TIC, a criança pode pesquisar e criar histórias. Começa a realizar conexões entre os objetos, as imagens, o símbolo, o nome oral e o nome escrito; começa a encontrar situações e procura resolver problemas, a fazer raciocínios e contagens, atividades geométricas de criatividade, de sequência, ordenação, correspondência, programação e planeamento, competências essenciais para o cidadão da sociedade atual.

Num estudo, Masoumi verificou que:

*ITC is viewed as tool for documentation and as an educacional object to enrich and transform preeschool' existing practices. It is also seen as a cultural mediator that mediates young children's cultural literacy (...) is experienced as an object for entertaining young children and keeping them busy.*

(Masoumi, 2015, pp. 13-14)

Por outro lado, o autor salienta que a simples introdução das TIC na sala sem a correta exploração, sendo apenas a base para o desenvolvimento de novas aprendizagens, não é suficiente. Também Amante (2011) analisa as várias perspetivas acerca dos prós e dos contra da introdução das TIC nas salas de pré-escolar e conclui que prevalecem os aspetos positivos e que num mundo digital é desejável que elas façam parte do quotidiano das crianças (Amante, 2011). O recurso às TIC na educação de infância pode desencadear aprendizagens e o desenvolvimento de competências, nomeadamente porque as crianças aprendem mais facilmente quando confrontadas com tarefas, desafios ou problemas nos quais as soluções não são simples. Já Pappert, em 1998, referia que “todas as crianças que têm um computador e uma forte cultura de aprendizagem são agentes de mudança da escola” (Pappert, 1998, p. 15). As TIC podem ser meios de trabalho, de pesquisa, de produção, de comunicação, que irão colaborar no desenvolvimento do cidadão desde o jardim-de-infância. Delgado (2017) constatou que a utilização do computador complementou a aprendizagem do desenvolvimento lógico-matemático, não devendo, no entanto, este ser um substituto dos materiais manipuláveis, mas sim um complemento criativo (Delgado, 2017). Amante, por sua vez, em 2003, apresenta várias propostas de atividades, ligadas ao uso de recursos digitais, que foram, na sua maioria, colocadas em prática em contexto pré-escolar, nas várias áreas do desenvolvimento infantil (Amante, 2003). Rodrigues defende que o computador:

Pode enriquecer o currículo no jardim-de-infância, introduzindo aspectos lúdicos diferentes dos habituais, consolidando ou fornecendo informações, motivando para a pesquisa através de uma nova forma de linguagem, contribuindo para a promoção da auto-estima, para a

dinamização das vivências sociais do grupo e, ainda, para aproximar comunidades e as gerações menos familiarizadas com estas «novas» tecnologias aos avanços tecnológicos dos dias de hoje.

(Rodrigues, 2010, p. 49)

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, a compreensão dos meios tecnológicos pressupõe que a criança não seja unicamente consumidora (ver filmes, consultar, ver imagens, etc.), mas igualmente produtora (registar, criar imagens, fotografar, etc.), alargando desta forma os seus conhecimentos e perspetivas da realidade. Nesta área, deverão ser promovidas as seguintes aprendizagens:

- Reconhecer os recursos tecnológicos do seu ambiente e explicar as funções e vantagens;
- Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança;
- Desenvolver uma atitude crítica perante as tecnologias que conhece e utiliza.

(Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 53)

De acordo com estas novas orientações, o/a educador/a fomenta estas aprendizagens quando, por exemplo, fornece vários suportes tecnológicos a usar em projetos e atividades do dia-a-dia; proporciona oportunidades no uso das diferentes tecnologias na exploração das várias áreas de conteúdo com a participação das famílias e da comunidade envolvente; incentiva as crianças a observar, discutir e compreender a utilidade dos vários recursos tecnológicos presentes à nossa volta, levando-os a criar e construir máquinas, robôs, etc., levando-os a terem consciência dos cuidados e normas a seguir na utilização das TIC; fomentando o diálogo e debate acerca do real e imaginário nos programas de televisão e «heróis» favoritos, entre outros. Podem ser potenciadas várias outras atividades através do recurso das TIC, como a criação de histórias ou filmes, projetos ou recorrendo a vários programas e ferramentas como *PowerPoint, Paint, Go! Animate, Windows Movie Makers, Calameo, Blogue, Animoto, Storybird, Stupeflix, Issuu*, entre outros.

Segundo Amante (2003), é importante ter em consideração os contextos reais de atividade profissional, os projetos de escola, as situações de parcerias e o envolvimento ativo dos professores nesse processo (Amante, 2003). As crianças de hoje têm características bastante diferentes das que eram verificadas em outras gerações. Neste contexto, surge o trabalho de projeto como uma boa estratégia para dar resposta às necessidades do mundo atual. Este tipo de trabalho permite que os alunos sejam proativos, tomem decisões e se envolvam num conjunto de etapas desde a definição do problema ou desafio até ao produto final e respetiva reflexão, permitindo a aquisição e o desenvolvimento de competências, mas também a construção de um conhecimento ligado à realidade. Os computadores auxiliam este tipo de trabalho, permitindo a realização de pesquisa, de sistematização de ideias, de registo, de documentação e ilustração/digitalização das tarefas realizadas. O primeiro contato que as crianças têm com o computador é feito frequentemente através de jogos. É, portanto, importante ser criterioso na escolha dos jogos utilizados, sendo de qualidade, adequado à faixa etária e ao nível de desenvolvimento da criança.

Por outro lado, os jogos digitais incorporam crenças e valores da cultura que os criou. Pensar na interculturalidade, diante dos jogos digitais, exige identificar potencialidades e conflitos relacionados com a diversidade.

## **2. As TIC e a educação intercultural**

Em 2001, Figueiredo apontava que:

O maior desafio dos novos media é, em nossa opinião, o de construir comunidades ricas em contexto onde a aprendizagem individual e colectiva se constrói e onde os aprendentes assumem a responsabilidade, não só da construção dos seus próprios saberes, mas também da construção de espaços de pertença onde a aprendizagem colectiva tem lugar.

(Figueiredo, 2001, p. 74)

Deste modo, estes *media* aparecem como uma área pedagógica na qual se elaboram aprendizagens e se cria conhecimento, na qual os contextos e a interação alcançam outras características podendo dar resposta às expectativas e necessidades das pessoas. As Tecnologias da Informação e Comunicação têm um papel muito importante, quer a nível metodológico, quer a nível didático, curricular e organizativo em todos os níveis de ensino, e também constituem um valioso instrumento para aproximar culturas diferentes. A diversidade começa a ser uma das características mais presentes nas salas de aula atuais, forçando práticas de educação inclusivas que são imprescindíveis (Morgado, 2009).

São vários os autores mencionados num artigo recentemente publicado por Ferreira e Romano, que salientam a importância de um trabalho multidisciplinar e da responsabilidade de todos os intervenientes educativos (Ferreira & Romano, 2016). Apenas os profissionais conscientes das suas competências poderão ser agentes de contextos verdadeiramente inclusivos.

Tendo em conta as características da sociedade atual, com maior acesso a informação, com novas e rápidas formas de comunicação, com as grandes alterações nos relacionamentos quer pessoal, quer profissional, com o crescente domínio e importância que tem a tecnologia nas nossas vidas, é forçoso pensar e repensar as abordagens feitas às crianças de hoje. Essas crianças têm características diferentes das de outras gerações, quer na relação que têm com a tecnologia, como na forma como participam na vida familiar. O papel do conhecimento será sempre o único caminho para o sucesso, pois este está em constante atualização, sendo primordial acompanhar essa evolução, obrigando a escola a ser um local onde os valores e a reflexão acerca do mundo são constantes.

De facto, a internet põe à disposição das escolas tudo o que é necessário para criar comunidades virtuais de aprendizagens interculturais, através de variadas

ferramentas de comunicação (correio eletrónico, fóruns, chats, videoconferência, redes sociais, blogs, plataformas educativas, repositórios e bancos de recursos multimédia, etc.). No entanto, este acesso à internet nem sempre é facilitado nas salas de pré-escolar o que dificulta o acesso ao conhecimento, a comunicação e outras inúmeras vantagens que esse facto pode proporcionar.

Stoll, Fink e Earl mencionam que as atividades que implicam o recurso às TIC são caracterizadas por serem variadas, motivadoras e criadoras de construção e reconstrução de saberes e conhecimentos, uma vez que fornecem um grande leque de recursos, favorecendo o acesso a diferentes fontes de informação e permitindo a existência do trabalho colaborativo (Stoll, Fink, & Earl, 2004). Estes pressupostos favorecem o desenvolvimento de um processo de aprendizagem construtivo, sendo uma mais-valia para o professor e para as crianças.

Spodek defende que a televisão e os computadores representam fatores importantes de socialização nos dias de hoje. Os educadores e pais podem ajudar a alcançar efeitos positivos através do uso controlado e mediado desses meios (Spodek, 2010).

De acordo com Martires, Sousa e Bosa, os educadores deveriam criar comunidades virtuais em que trocassem experiências, procurassem recursos e estratégias digitais de promoção à multiculturalidade e incentivassem as suas crianças a tirar partido das inúmeras facilidades que as TIC lhes fornecem (Martires, Sousa, & Bosa, 2014). Estas podem contribuir para ajudar a integrar uma criança que chegue do estrangeiro de forma a conhecer a sua cultura, as suas tradições e facilitar a sua transição para o nosso país. De acordo com esta necessidade, em 2010, foi criada uma Comunidade de Prática Online para profissionais de educação de infância, docentes do ensino superior e investigadores (@rcaComum). Esta comunidade conta com participantes de diversos países Ibero-

Americanos. As atividades na @rcaComum decorrem no âmbito das áreas curriculares da educação de infância, onde existe a preocupação constante em valorizar os diversos contextos educativos e culturais de cada participante (Miranda-Pinto & Osório, 2010).

Na Região Autónoma da Madeira, contexto que analisamos no nosso estudo empírico, o ensino das TIC na Educação Pré-escolar, nas Escolas Básicas do 1º Ciclo do Ensino Básico com Pré-escolar e nos Jardins-de-infância, é de caráter facultativo, sendo que, cada vez mais, as instituições aderem a este projeto, implementando esta área durante as atividades letivas.

Com vista ao apoio e a orientação da comunidade educativa neste processo, foi criada uma secção específica, no Documento de Orientações Metodológicas (DOM-<http://escolas.madeira-edu.pt/Portals/47/Documentos/dom.pdf>), referente à implementação das TIC na Educação Pré-escolar. Este documento foi criado em 2009, através dos ofícios-circulares nº 5.0.0 – 320/09 de 16 de julho e nº5.0.0 – 429/09 de 8 de Outubro com aditamento do ofício-circular nº 5.0.0 – 339/10 de 7 de julho, e apresentam as orientações para a lecionação das TIC no 1º Ciclo do Ensino Básico.

O DOM serve de base aos professores e educadores de infância que lecionam a Atividade de TIC nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM, com ou sem unidades de Educação Pré-escolar. Assim, a interação com os meios tecnológicos propiciará à criança um melhor desenvolvimento cognitivo e social e a aquisição de novas competências provenientes da exploração mediada através das aplicações informáticas disponíveis.

Este documento (DOM) salienta um conjunto de competências que a criança deve possuir à saída da Educação Pré-escolar, nomeadamente:

1. Compreender a natureza e utilidade das Tecnologias de Informação e Comunicação na sociedade e no quotidiano.

2. Desenvolver o interesse relativamente ao uso das TIC, adoptando uma postura experimental.
3. Explorar actividades lúdico-pedagógicas no seu computador.
4. Ter a capacidade de discernir entre o real e o virtual, entre o automático e o manual.
5. Desenvolver competências na área da motricidade fina e cinestesia, através do manuseamento dos periféricos como o rato e\ou o teclado.
6. Observar e reconhecer, pela curiosidade e indagação, as principais partes e funções de um computador e de alguns dos seus periféricos.
7. Nomear algumas funções de determinados programas/aplicações.
8. Cooperar em grupo, desenvolvendo uma atitude crítica e construtiva nas actividades propostas.

A abordagem dos módulos na Educação Pré-escolar, está organizada da seguinte forma:

- a. Módulo 1: Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação
- b. Módulo 2: Desenho e Ilustração
- c. Módulo 3: Processador de Texto
- d. Módulo 4: Introdução à Internet.

Das páginas dez à vinte e quatro do DOM estão uma serie de sugestões de actividades no âmbito das TIC no Pré-escolar.

No entanto, o período pré-escolar rege-se por um documento que orienta as práticas pedagógicas e não um programa curricular; as avaliações são qualitativas e o fator lúdico predomina nesta fase devido às faixas etárias envolvidas. O educador, atualmente, tem um papel determinante, uma vez que tem que controlar o olhar da criança que está aberto ao mundo, sendo que a tarefa de preparar actividades lúdico-didáticas torna-se muito mais exigente do que no passado, confrontando-se ele próprio com situações novas que representam para ele também desafios aos quais ele tem que procurar responder.

A forma como as Tecnologias Digitais são utilizadas depende da postura e das opções do educador. Mais do que utilizar o diverso *software* educativo que existe para a

valorização da diversidade social e cultural, é importante utilizar a internet para ter acesso e conhecer outras culturas. “Proporcionar às crianças contacto com outras crianças ou adultos de diversas etnias e culturas permite-lhes expandir a sua visão do mundo” (Amante, 2003, p. 164). O essencial aqui não é ensinar as crianças a utilizar o computador, mas pôr os computadores ao serviço do seu desenvolvimento educacional.

Por sua vez, Ramos menciona que:

Os estudos nacionais e internacionais e numerosos especialistas reconhecem que as tecnologias digitais e ambientes virtuais, bem como a pedagogia intercultural, favorecem não só a aprendizagem colaborativa, a autoaprendizagem e a comunicação, como igualmente a conciliação entre o local e o global, o desenvolvimento de conhecimentos culturais e a educação e comunicação interculturais, exigindo desenvolvimento de recursos das instituições educativas, de formação específica ao nível os professores/educadores e de estratégias políticas públicas adequadas.

(Ramos, 2016, p. 15)

Os novos espaços de informação, comunicação e formação que são potenciados pelas tecnologias digitais, pelo sistema de redes e interconexão mundial de computadores, vêm contribuir na gestão da diversidade cultural, “ao desenvolverem as referências multiculturais, os contactos e as competências (inter)culturais, afirmando e reconstruindo identidades e alteridades” (Ramos, 2016, p. 20). O encontro entre culturas situa-se num conflito com a alteridade e pode ser sede de enriquecimento, desenvolvimento e criatividade, mas pode ser também fonte de conflitos, crises, desigualdades e preconceitos. As relações interculturais pressupõem relações díspares entre grupos majoritários e minoritários, levando os docentes, muitas vezes, a analisar a cultura do Outro através de uma hierarquização de culturas, exigindo-lhes uma reflexão acerca das relações que sustentam com os indivíduos e grupos com quem laboram e com a diferença.

Ramos (2016) salienta que é fundamental reforçar os planos de formação no âmbito do uso das TIC e da interculturalidade, pois ainda há muito desconhecimento e

falta de competência para o uso pedagógico, educativo e crítico das mesmas: “é necessário desenvolver uma abordagem integrada, sistémica e multi/interdisciplinar da diversidade educacional, cultural, comunicacional e tecnológica” (Ramos, 2016, p. 24).

Trabalhar e viver num contexto multicultural, principalmente na área da educação, implica o desenvolvimento e a formação de um conjunto de aptidões que o mesmo autor agrupou em *competências individuais*, isto é, comportamentos, atitudes e valores, que facilitam interações sociais harmoniosas entre as pessoas, os grupos e as culturas, com autorreflexão, autoconhecimento e práticas de reflexão crítica e de alteridade; *competências interculturais*, principalmente de natureza linguística, comunicacional e pedagógica, com vista a promoção de uma educação e comunicação intercultural, a formação e consciencialização a nível cultural, que desenvolvam intervenções inclusivas de profissionais competentes e sensíveis à vida na sociedade multicultural de hoje; *competências de cidadania*, que promovam a democracia, a inclusão e a pluralidade da sociedade global e tecnológica atual e *competências tecnológicas*, que englobam a utilização das tecnologias digitais da informação e da internet.

As crianças compreendem e aceitam desde cedo a diversidade, tendo a consciência das diferenças culturais, sociais e étnicas assim como interiorizam os valores que predominam em relação ao estatuto social que é atribuído a estes grupos (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016); (Medina, 2015). As TIC também podem contribuir para uma educação multicultural, dependendo das opções e práticas de educação. Além de *software* educativo que dá relevo à diversidade social e cultural em relação a vários níveis importa explorar a própria internet que dá acesso a uma vasta gama de conhecimento acerca de outras realidades e culturas, abrindo as portas a uma comunicação online com qualquer parte do mundo, possibilitando a expansão da sua visão do mundo, bem como questionar e compreender a diversidade (Amante, 2011).

Por sua vez, Lloret salienta que *“las TIC son una herramienta y promotora de aspectos culturales”* (Lloret, 2007, p. 43). A autora menciona que, para desenvolver a aprendizagem cultural, é necessário ter acesso à situação, informações ou material autêntico, daí que as ferramentas TIC potencializem a interculturalidade ao criar comunidades de aprendizagem. Elas promovem atividades interativas, acesso a diferentes fontes de informação real, a partir da qual se incentiva os utilizadores a conhecer-se, a tomar decisões acerca do conhecimento adquirido. No ciberespaço, são muitas as trocas culturais, formando um novo tipo de cultura que se chama cibercultura, na qual o mundo real se encontra com o virtual, estabelecendo-se relações afetivas e sociais, portanto uma nova forma de aprender e de se adquirir conhecimento.

Para que as TIC possam ter influência positiva no ensino e nas aprendizagens, é necessário que se faculte aos educadores/professores a formação e o apoio necessários para a introdução das tecnologias digitais na sala. Uma formação inicial e contínua que inclua as componentes, quer didáticas, quer tecnológicas e que auxilie os educadores e professores na sua prática e na avaliação de projetos adequados à realidade. Por outro lado, será importante o desenvolvimento e acesso a aplicações e materiais pedagógicos diversos que encorajem a exploração e imaginação flexíveis, que sejam multissensoriais, atraentes, orientados para a resolução de problemas, promovam a cooperação, valorizem a diversidade (Amante, 2011).

Nos dias de hoje, são muitas as crianças que começam desde cedo a saber muito acerca das tecnologias digitais e por isso, urge acompanhar a sua utilização, limitando o seu «consumo» e explicando o que vêem e ouvem todos os dias nos aparelhos que os rodeiam. Cabe ao jardim-de-infância, estimular e orientar a descoberta e experiência do mundo que envolve as crianças, proporcionando-lhes experiências seguras e que lhes saciem a curiosidade e o desejo de aprender (Amante & Faria, 2012). Mas é preciso salientar que a tecnologia não é suficiente, tem um objetivo e só existe e tem sentido

enquanto proporcionadora de realizações humanas (Amante, 2011). É importante que os educadores encontrem o sentido pedagógico das suas práticas, dando-lhes mais significado, envolvendo as crianças em projetos significativos para a vida.

O facto de as famílias estarem incluídas na vida escolar dos filhos é muito benéfico e a utilização das tecnologias pode favorecer atividades relevantes para ambos. É importante fomentar a utilização dos computadores e de outros equipamentos eletrónicos com orientação, potenciando a comunicação escola-família (Amante & Faria, 2012). Com efeito, o uso das TIC pode aproximar as famílias à escola, potenciando uma maior proximidade com a cultura de origem das crianças, trazendo maior conhecimento sobre essa realidade através de pesquisas e através de uma comunicação frequente.

A melhoria da educação passa por mobilizar a tecnologia ao serviço de um projeto educativo inovador que promova aprendizagens. A resposta não está nas tecnologias, mas nas pessoas e nas instituições envolvidas. Para que um projeto educativo seja benéfico para todos, tem que envolver todos os implicados e exige um esforço coletivo: “uma Escola de construção de saberes e de formação de cidadãos capazes de fazerem frente, como profissionais e como pessoas, aos constantes desafios desta nova era” (Amante & Faria, 2012, p. 278). Com este recurso, o educador pode mobilizar para enriquecer as suas práticas, facilitando a comunicação com as famílias e permitindo uma maior interação que facilite a execução de projetos e atividades a implementar.

Ao nível da inclusão, os Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (CRTIC) foram criados ao abrigo do artigo 7º do Decreto-Lei 93/2009, de 16 de abril, alterado pelo Decreto-Lei nº 42/2011, de 23 de março e realizam a avaliação das necessidades dos alunos através da atribuição de produtos de apoio de acesso ao currículo, a pedido das escolas. Através do Despacho nº5291/2015, de 21 de maio, os CRTIC passaram a ser os fornecedores de produtos de apoio do Ministério da Educação e

Ciência assumindo-se como prestadores de serviços de informação, formação e aconselhamento, quanto ao uso de produtos de apoio; promotores de sessões públicas de esclarecimento relacionados com esses mesmos produtos, tendo como destinatários docentes, técnicos e encarregados de educação; e criadores de parcerias que possam melhorar as dinâmicas do CRTIC (Pereira, 2018).

### **3. Programas nacionais de promoção de uso das TIC em Portugal**

No nosso país, nas últimas décadas, muito se tem feito para integrar as TIC na escola. Num breve apontamento histórico, assinala-se que em 1984, através do Despacho 68/SEAM/84, foi criado um grupo de trabalho que elaborou um Projeto para a Introdução das Novas Tecnologias no Sistema Educativo denominado Relatório Carmona, que visava promover a inovação tecnológica e formar centros escolares de informática. Em meados dos anos 80, aparece o projeto MINERVA (Meios Informáticos No Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização), que pretendia a introdução das TIC no ensino não superior. Na década seguinte, na sucessão deste projeto, surgem os programas Nónio Século XXI e Internet nas Escolas, que visavam apetrechar todas as escolas com um computador e sua ligação digital RDIS (Rede Digital Integrada de Serviços) à Internet via RCTS (Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade); a EDUTIC que dava continuidade ao Projeto Nónio Século XXI; vários programas de formação contínua de professores (FOCO); a criação da Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na escola (CRIE), que coordenava, articulava, concebia, realizava e avaliava as iniciativas relacionadas com a utilização de computadores, redes e Internet nas escolas.

Em 2008, é criada uma equipa de recursos e tecnologias educativas (ERTE) com a função de desenvolver, conceber, concretizar e avaliar atividades que mobilizem e integram o uso das TIC nas escolas e na prática pedagógica.

Expomos, seguidamente, de forma breve, alguns dos projetos nacionais mais relevantes na área das TIC, como forma de contextualizar e perceber o percurso e a evolução das mesmas no contexto educativo.

### **3.1. Projeto MINERVA**

O Projeto MINERVA (Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização) foi a iniciativa custeada pelo Ministério da Educação que teve maior relevância no país com a introdução das novas tecnologias no ensino e foi o que durou mais tempo (9 anos, entre 1985 e 1994).

Segundo o Despacho 206/ME/85, de 31 de outubro de 1985,

O intuito fundamental do Projeto MINERVA é promover a introdução racionalizada dos meios informáticos no ensino, num esforço que permita valorizar ativamente o próprio sistema educativo, em todas as suas componentes, e que comporte uma dinâmica de permanente reavaliação e atualização das soluções ensaiadas.

Os objetivos do projeto incluíam o fornecimento de material informático às escolas, a formação de professores e formadores, a criação de software educativo, o incentivo à investigação no âmbito das TIC. A descentralização e a promoção da autonomia eram as mais-valias do projeto.

De acordo com o *Livro Verde* (Portugal, 1997), promoveram-se atividades que recorriam aos computadores para a aprendizagem, na sala de aula ou em clubes e laboratórios de informática. As escolas aderiam de forma voluntária ao projeto. Os vários polos (cerca de 25) distribuídos por todo o país, em Universidades e Escolas Superiores de Educação, agindo de forma autónoma, tiveram um papel preponderante na organização e promoção do Projeto. A Coordenação a nível Nacional situava-se no Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação. Cada polo apoiava um conjunto de escolas,

abrangendo os vários níveis de ensino. O Projeto MINERVA possibilitou o desenvolvimento de variadas dinâmicas, permitiu o surgimento de novas ideias e iniciativas, fomentou a aparição e crescimento de muitas equipas (Ponte, 1994). Foram desenvolvidas atividades que envolviam milhares de alunos e professores, colocando os computadores como ferramentas de aprendizagem.

### **3.2. Programa Nónio-Século XXI**

O programa Nónio-Século XXI foi um programa educativo português criado em 4 de outubro de 1996 e previsto terminar em 2002, mas esteve em funcionamento até 2005. Este programa visava a utilização e aplicação generalizada das tecnologias de informação e comunicação no sistema educativo, tendo como objetivo, nomeadamente (Despacho Nº 232/ME/96):

A melhoria das condições em que funciona a escola e o sucesso do processo de ensino-aprendizagem;

A qualidade e a modernização da administração do sistema educativo;

O desenvolvimento do mercado nacional de criação e edição de software para educação com finalidades pedagógico-didáticos e de gestão;

A contribuição do sistema educativo para o desenvolvimento de uma sociedade de informação mais reflexiva e participada.

O Programa Nónio-Século XXI pretendia que as escolas dessem resposta às novas exigências impostas pela sociedade da informação. Para a colocação em prática deste Programa foram formados quatro subprogramas. A aplicação do Subprograma I – Aplicação e Desenvolvimento das TIC no Sistema Educativo – baseou-se na criação de uma parceria entre as Escolas e um Centro de Competência Nónio Século XXI. Os Projetos de Escolas, que durassem três anos letivos, envolviam os órgãos de gestão da escola, o Coordenador e equipa de dinamização do projeto, alunos, professores, funcionários,

encarregados de educação, comunidade local e um Centro de Competência que acompanhava e avaliava as atividades dinamizadas, procurando o envolvimento de toda a escola. (Portugal, 1997).

Em relação ao Programa Nónio, foram realizados diversos projetos de cooperação internacional, sendo que este programa permitiu uma renovação do material informático, da formação docente, da criação de *software*, de páginas e materiais educativos, a participação em redes de comunicação e o crescimento das TIC na rotina das escolas.

É ao nível do pré-escolar que houve menos projetos aprovados pelo Programa Nónio Século XXI (1997-2000), sendo este nível de ensino aquele que regista menor utilização das novas tecnologias e aquele em que os professores apresentam maior desconhecimento sobre as novas tecnologias, a que se associa o facto de serem os que menos ações de formação realizam neste âmbito (Paiva, 2002).

### **3.3. Programa Internet na Escola**

O Programa Internet na Escola foi da incumbência do Ministério da Ciência e da Tecnologia e estava inserido num quadro de iniciativas do Governo dirigidas para a Sociedade da Informação em Portugal. O programa permitiu que todas as escolas do 5º ao 12º ano usufríssem de um computador multimédia, com ligação gratuita à internet, desde setembro de 1997. Numa fase posterior, o programa alargou-se às escolas do primeiro ciclo do Ensino Básico.

Cada escola ficou a dispor de endereços de correio eletrónico, espaço para as suas páginas web, podendo desenvolver canais de conversa próprios. A uARTE (Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa) acompanha todo o processo, sendo um fator de ligação entre as escolas e o Ministério da Educação, os Centros de Formação de

Professores e as Associações Científicas, Educacionais e Profissionais. Foi criado um espaço web que continha páginas das escolas, *sites* educativos atualizados, ajuda *online* e propostas de atividades.

Já em 2002, a maior parte dos jardins-de-infância não dispunha de equipamentos, verificando-se um ratio médio de 100 crianças por computador, de acordo com Paiva (2002), não estando abrangidos, à data, por nenhuma medida sistemática e generalizada de apetrechamento de *hardware*, nem sendo considerados pelo Programa *Internet na Escola*, facto que tornou difícil aos Jardins de Infância, ainda que dispusessem de equipamentos adequados, usufruir dessa funcionalidade (Paiva, 2002).

### **3.4. Projeto Unidade para o desenvolvimento das TIC na Educação (EduTic)**

Em 2005, o projeto é substituído pela unidade de desenvolvimento das TIC na educação: EduTic. Esta unidade, durante dois anos, deveria:

- Coordenar a rede de centros de competência existentes e promover o seu alargamento para apoio e cobertura nacional dos agrupamentos de escolas, com vista a uma efectiva integração das TIC nas práticas pedagógicas;
- Dinamizar a rede de escolas ENIS (European Network of Innovative Schools), como berço de experimentação e inovação na utilização das TIC, ao nível pedagógico e organizacional;
- Promover a elaboração de estudos sobre as TIC na educação;
- Promover a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem nas escolas e a criação de conteúdos educacionais multimédia;
- Desenvolver e implementar um portal de educação nacional, em articulação com os restantes serviços do ME;
- Participar nas estruturas de decisão da European Schoolnet, enquanto membro efectivo, bem como nos seus projetos e iniciativas;
- Promover o intercâmbio europeu e internacional no âmbito das TIC na Educação, participando, nomeadamente, em projectos europeus, em grupos de trabalho da Comissão Europeia, em projectos de cooperação com os PALOP e em redes internacionais TIC”.

(Despacho 7072/ME/05)

De seguida, nesse mesmo ano, todas as competências executadas pela EduTic foram transferidas para a Equipa de Missão de Computadores, Redes e Internet na Escola (CRIE), que continua a manter o equipamento informático existente nas escolas (<http://moodle.educom.pt/course/view.php?id=34>).

### **3.5. Plano Tecnológico da Educação**

Em 2009, o Plano Tecnológico da Educação (PTE) possibilitou que o número de computadores ligados à Internet nas escolas triplicasse, face aos números de 2005. O PTE começou com as iniciativas e-Escola, e-Professor, e-Oportunidades e, posteriormente, veio a incluir o e-Escolinha. O plano abrangeu várias vertentes, como a internet de alta velocidade e o Portal das Escolas. O PTE permitiu às escolas portuguesas beneficiar de um conjunto de equipamentos informáticos, infraestruturas tecnológicas e serviços que pretendiam a aprendizagem. O Governo desenvolveu a iniciativa e-Escolinha com o objetivo de generalizar a utilização de computadores portáteis pelos alunos do 1.º ciclo do ensino básico com o computador “Magalhães”. Apesar da distribuição deste portátil ter sido alargada ao 5º e 6º ano e de ter sido apresentada uma segunda versão, este ficou envolvido em muita polémica e suspeitas de fraude que acabaram por conduzir à extinção da Fundação para as Comunicações Móveis, em 2015.

Uma das preocupações que predomina nas políticas e nos objetivos a atingir pelos projetos apresentados é sempre o de dar acesso, inicialmente ao computador e, posteriormente, à internet.

Entre 2006 e 2007, a formação contínua de professores nesta área abrangeu 4 áreas, nomeadamente: “Dinamização de projetos”; “as TIC nos processos de

ensino/aprendizagem”; “Factores de liderança das TIC nas escolas” e “as TIC em contextos inter e transdisciplinares” (CRIE, 2007).

### **3.6. TIC@EDU**

O projeto TIC@EDU abrange todas as Atividades de TIC ao longo da Educação Pré-escolar e do Ensino Básico, nomeadamente a atividade de Coordenação TIC, de TIC na Educação Pré-escolar, de Enriquecimento Curricular de TIC, de Integração das TIC nas Áreas Disciplinares de Frequência Obrigatória e as TIC no 7º e 8º anos de escolaridade. Este projeto tem principal função o apoio técnico-pedagógico à comunidade educativa, nomeadamente, à comunidade docente dos estabelecimentos de ensino da RAM, potenciando e inovando as aprendizagens visando o sucesso escolar dos nossos alunos.

No âmbito da dinamização de projetos, uma área importante e de interseção entre as restantes, foram surgindo projetos colaborativos, como centros de competência; comunidade de coordenadores TIC através da plataforma MOODLE (*Learning Management System*- <https://moodle.org/?lang=pt>); Portal das Escolas (Blogues Edu); projeto Seguranet (<https://www.seguranet.pt/>); Conta-nos uma história; projeto *Kidsmart* (com a parceria da IBM e o ME); projeto CBTIC@EB1 e programa *eTwinning* (realizando parcerias entre escolas de diferentes países promovido pela Comissão Europeia).

### **3.7. Portal das Escolas (Blogues Edu)**

O Catálogo de Blogues Educativos destina-se a todos os docentes que queiram publicar e divulgar o seu blogue revelando trabalho realizado com os alunos. No Catálogo,

o docente poderá ter acesso a um conjunto de blogues utilizados nos diferentes níveis do pré-escolar, ensino básico e secundário, em diversas áreas disciplinares que são exemplo de boas práticas. Depois de publicado, cada blogue poderá incluir o selo "BloguesEDU" (<https://bibliopartilha.blogspot.com/2011/05/blogues-educativos-do-portal-das.html>).

### **3.8. Outras iniciativas com recursos às TIC (abrangendo o pré-escolar)**

#### **3.8.1. "Conta-nos uma história!"**

A iniciativa "Conta-nos uma história!" pretende que os estabelecimentos de Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolvam projetos relacionados com o conto, colocando os alunos em situações educativas desafiantes, recorrendo às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), designadamente gravação digital de áudio e vídeo. Este concurso é dinamizado pelo Ministério da Educação (ME), através da Direção-Geral da Educação (DGE), do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e do Plano Nacional de Leitura 2027 (PNL2027), em parceria com a Microsoft, a Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI) e a Rádio ZigZag.

#### **3.8.2. Kidsmart**

O *KidSmart* é um programa dirigido ao Pré-escolar, delineado pela IBM (*International Business Machines*) para ajudar o desenvolvimento de crianças dos 3 aos 6 anos.

Desde 2004, no âmbito da parceria com o Ministério da Educação (DGIDC), a IBM tem atribuído estações de trabalho a Jardins de Infância da rede pública, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da Sociedade da Informação e do Conhecimento,

visando a info-inclusão. A seleção dos Jardins de Infância e a Formação dos educadores de infância na utilização pedagógica das TIC competem ao Ministério de Educação.

### **3.8.3. SeguraNet**

O Centro de Sensibilização SeguraNet está a cargo da Direção-Geral da Educação/Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas. Faz parte da parceria público-privada do Centro Internet Segura com a Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), o Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ), a Fundação Portugal Telecom, Microsoft Portugal e Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV), que, por sua vez, provém do programa "O Mecanismo Interligar a Europa", da Comissão Europeia.

Desde 2004, que promove a navegação segura, crítica e esclarecida da Internet e dos dispositivos móveis nas comunidades educativas. As suas atividades passam pela formação de professores, concursos, sessões de sensibilização nas escolas, Campanha "Dia da Internet Mais Segura", Campanha "Mês da Cibersegurança nas Escolas", fornecimento de recursos educativos digitais e conteúdos e materiais de sensibilização, selo de Segurança Digital e Líderes Digitais. Apesar desta iniciativa se centrar mais no 1º e 2º Ciclos, as salas de educação pré-escolar integradas em escolas de 1º Ciclo muitas vezes beneficiam das formações e ações de sensibilizações promovidas na escola pelo docente TIC.

### **3.8.4. Programa eTwinning**

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação (QECR, [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro Europeu total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf)), por

exemplo, veio salientar a importância de se desenvolverem laços educativos e intercâmbios entre escolas, usando para isso as novas tecnologias de informação e comunicação. Como resultado dessa necessidade, aparece o projeto eTwinning por iniciativa da Comissão Europeia, no âmbito do Programa *eLearning*, surgindo oficialmente em janeiro de 2005 na *eTwinning Conference: encourage the twinning of Scholls in Europe through the use of the internet*, que ocorreu em Bruxelas.

Inicialmente, a plataforma eTwinning 1.0 possuía ferramentas de pesquisa de parceiros e tinha como objetivo principal proporcionar aos professores uma plataforma *online*, que lhes auxiliasse na partilha e na colaboração em projetos que envolvessem as escolas e os alunos. O Programa *Lifelong Learning* (Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida), que surge mais tarde, é um programa de ação na área da aprendizagem ao longo da vida. Ao implementar o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PROALV, <http://www.proalv.pt/wordpress/comenius-2/>), o eTwinning inicia uma segunda fase (que se mantém atualmente), constituindo um programa da ação *Comenius*. Na página da agência nacional (PROALV, 2013/2017), o *Comenius* define-se como uma secção educativa do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida, que visa melhorar a qualidade e fortalecer a dimensão europeia da educação, desde o ensino pré-escolar ao secundário. É neste sentido que, em 2008, surge o eTwinning 2.0. com o lançamento do novo portal eTwinning.

O eTwinning beneficia a execução de projetos colaborativos entre escolas de diversos países europeus, promovendo o desenvolvimento de competências (em alunos e professores) que envolvem as tecnologias de informação e comunicação, as várias línguas de comunicação e a perceção da multiculturalidade. Proporciona apoio, ferramentas e serviços que permitem que se criem projetos de parcerias, em qualquer área disciplinar e nível de ensino (do pré-escolar ao secundário, incluindo o ensino profissional), em estabelecimentos de ensino público ou privado.

Uma nova iniciativa, o *eTwinning Plus*, que teve início em 2013 e constitui um programa piloto que permite que um número selecionado de escolas e professores da Ucrânia, da Tunísia, da Moldávia, da Geórgia, da Arménia e do Azerbaijão se associem à Comunidade eTwinning e possam colaborar *online* (Almeida, 2014). Desde janeiro de 2014, faz parte do Erasmus +, o programa europeu para a Educação, Formação, Juventude e Desporto, estando atualmente envolvidas perto de duzentas mil escolas e cerca de setenta e sete mil projetos.

Para os alunos, permite a realização de novas experiências, melhor acompanhamento, melhores resultados e integração em grupos heterogéneos. O aumento do número de projetos ao nível pré-escolar vem dar relevo à importância que este tipo de trabalho de projeto ao nível intercultural tem desde as mais tenras idades.

#### **4. As TIC na Região Autónoma da Madeira (RAM)**

Na RAM, têm igualmente sido desenvolvidas iniciativas orientadas para a introdução das TIC na educação. Em 2010, foram concretizadas medidas como: a criação da “Escola Virtual – Estou na Escola com os meus Amigos” que se baseia numa forma de e-inclusão de jovens impossibilitados de frequentar o meio escolar normal; o “Ensino à Distância” que prevê a aquisição de livros e manuais das disciplinas nucleares dos ensinos básico e secundário, destinados ao apoio escolar *online*; o aluguer de serviços de suporte ao funcionamento do apoio escolar *online*; base de objetos de aprendizagem e plataformas de EAD da SREC (<http://moodle.madeira-edu.pt/>), e a aquisição de consumíveis e suportes de transferência de dados; a dinamização do projeto “Educamédia” (<https://educamedia.educatic.info/>), que visa desenvolver competências para uma literacia mediática, com recurso às TIC, de forma a promover a produção de conteúdos escolares multimédia e de festivais de vídeo escolar regional, a instalação de

uma “infra-estrutura Tecnológica da Educação” – mediante o qual se prevê a implementação e disponibilização de um conjunto de componentes tecnológicas, para garantir a necessária conectividade entre a totalidade dos estabelecimentos de ensino e os organismos da SREC (Secretaria Regional da Educação e Cultura) e o “fomento da Utilização de PC e Internet” que prevê a venda a preços abaixo do custo real, de 400 computadores a famílias com poucos recursos (PIDDAR 2010-[https://www.idr.madeira.gov.pt/portal/ficheiros/PIDDAR/PIDDAR\\_2010.pdf](https://www.idr.madeira.gov.pt/portal/ficheiros/PIDDAR/PIDDAR_2010.pdf)).

No ano 2017, foram delineadas pela Secretaria Regional de Educação (SRE), através da Direção Regional de Planeamento, Recursos e Infraestruturas (DRPRI) e da Direção Regional de Educação (DRE), ao nível da melhoria no acesso às tecnologias da informação e da comunicação, as seguintes iniciativas: a criação de Lojas da Juventude-Renovação de equipamento das Lojas da Juventude na RAM; a criação do “TICE – Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação” – que visa o apoio a ações inovadoras de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação, incluindo a dinamização do Educ@tic-Portal de Tecnologias Educativas da RAM; as ações de disseminação de novas práticas; o funcionamento de uma incubadora de projetos TICE; a conceção, produção e disponibilização de conteúdos multimédia pedagógicos, em suporte digital *online*, e a promoção da transversalidade das ferramentas TIC e sua utilização regular na sala de aula (PIDDAR 2017-[https://www.idr.madeira.gov.pt/portal/ficheiros/PIDDAR/PIDDAR\\_2017.pdf](https://www.idr.madeira.gov.pt/portal/ficheiros/PIDDAR/PIDDAR_2017.pdf)).

É indiscutível que nos dias de hoje, os educadores e professores não podem pensar a sua prática sem pensar nas tecnologias da informação. Também é importante referir os inúmeros benefícios que estas podem trazer à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças desde tenra idade. Tendo em conta essa realidade, muitos projetos têm sido implementados, mas principalmente nos níveis posteriores à educação de infância. Estes programas tinham como objetivo o uso efetivo, com a finalidade de

melhorar os processos de aprendizagem. Na fundamentação dos projetos, há a convicção de que aprendemos com as tecnologias, devendo as TIC ser incluídas nas atividades letivas. No entanto, verifica-se que, após uma grande fase de preocupação com o acesso aos meios informáticos, surge a fase de tentar tirar real partido do que as tecnologias podem efetivamente oferecer aos alunos (Amante & Faria, 2014). Verificam-se também lacunas ao nível da formação, quer inicial quer contínua, nesta área, designadamente no que respeita aos educadores de infância. Além disso, a preocupação com a correta utilização do computador tem sido alvo de algumas investigações que ao nível pré-escolar se intensifica [(Amante, 2003); (Brito, 2011)]. Surge a necessidade de a escola reconsiderar o lugar e o estatuto da internet no sistema de ensino-aprendizagem, de forma a garantir o seu acesso a todas as crianças.

Na sua sala, cada professor ou educador tem muito para fazer neste aspeto.

Importa começar hoje mesmo a mudar as práticas, a pensar em formas alternativas de contribuir para a formação de cidadãos responsáveis e activos na sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem. Uma sociedade digital que dá inúmeras oportunidades, mas que é exigente, competitiva e extremamente volátil. Todos temos de ajudar a escola a preparar o futuro e a responsabilidade é de todos e cada um de nós.

(Coutinho & Lisbôa, 2011, p. 18)

**PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO V - Apresentação e caracterização do estudo empírico**

### **1. Apresentação do estudo empírico**

Com o percurso desenvolvido na parte I deste trabalho procurou-se ilustrar e debater a atualidade e pertinência da problemática da interculturalidade. Na RAM esta questão apresenta também uma relevância particular, tendo em atenção que a região recebe famílias de diferentes latitudes, designadamente o regresso dos emigrantes da Venezuela, e as escolas têm que estar preparadas para receber alunos estrangeiros. As crianças da RAM que convivem com esses imigrantes que chegam de qualquer parte do mundo, também têm que ser preparadas para conhecer as suas culturas, aceitá-las e respeitá-las.

Pretendemos assim, no estudo empírico, verificar se os educadores de infância fomentam a interculturalidade nas suas práticas, aferindo as relações entre escola, crianças e famílias, e também se recorrem às TIC para auxiliar esse processo e para facilitar essa ligação. Recuperamos aqui os objetivos que foram definidos e que já apresentámos na introdução ao trabalho, na medida em que orientaram de forma direta a maneira como construímos os elementos para recolha de dados e a análise efetuada.

-Aferir quais as perceções e atitudes dos educadores da Região Autónoma da Madeira (RAM) face à interculturalidade no seu ambiente de trabalho;

-Identificar se os educadores de infância fomentam a interculturalidade nas suas salas;

-Analisar as formas de fomento da interculturalidade usadas pelos educadores de infância nas suas salas (ou com as suas crianças);

-Analisar de que forma as TIC são ou não usadas na promoção da interculturalidade pelos educadores de infância;

-Identificar o papel das famílias das crianças estrangeira e/ou de outras culturas na adaptação dos seus educandos à escola.

## **2. Natureza do estudo**

Berger (2009) salienta que a investigação em ciências sociais procura ser “um trabalho de reelaboração, de reinterpretação de um conjunto de fenómenos que todos nós experienciamos” (Berger, 2009, p. 178). Já Sousa (2005) menciona que “a investigação em pedagogia tem por objetivo promover a educação ajudando-a na realização do seu fim, que é o desenvolvimento holístico da pessoa” (Sousa, 2005, p. 29), sendo que algumas investigações apontam para compreensão dos processos educativos e outras visam o conhecimento que pode ser aplicado diretamente na prática pedagógica. Neste estudo, procuramos compreender as conceções e práticas dos educadores de infância na RAM sobre a interculturalidade no pré-escolar e a utilização das TIC.

Pretendeu-se usar um método misto, utilizando os métodos quantitativos para aferir sobre as conceções e as práticas dos educadores de infância em grande escala, recorrendo aos inquéritos por questionário que são analisados através da estatística descritiva e, por outro lado, a métodos qualitativos que permitem uma análise mais pormenorizada recorrendo às entrevistas e à observação em contexto de pré-escolar.

Os estudos desta natureza primam pela subjetividade, pois o nosso objetivo principal era perceber e aprofundar o conhecimento relacionado com o facto de saber se os educadores de infância trabalham o tema da interculturalidade nas suas salas

utilizando as tecnologias de informação, apelando a processos metodológicos que visem a coerência e a fiabilidade da investigação.

Na metodologia qualitativa, o investigador investiga os indivíduos, os grupos e as situações de uma forma global, o que lhe permite ter uma visão mais ampla e real do contexto de estudo. Aires salienta que as diversas fases do processo de investigação qualitativa desenvolvem-se de forma interativa, uma vez que existe frequentemente uma estreita relação entre o modelo teórico, as estratégias de pesquisa, os métodos de recolha e análise dos dados, a avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa (Aires, 2015).

O método quantitativo pressupõe a observação dos factos, a formulação de hipóteses para esses factos, o controlo de variáveis, a triagem aleatória da amostra a validação ou rejeição de hipóteses mediante os dados obtidos e uma análise estatística desses mesmos dados. Além disso, implica que o investigador trace um plano de trabalho com objetivos e procedimentos pormenorizados acerca da investigação a realizar. Os principais objetivos da metodologia quantitativa passam por estabelecer relações entre as variáveis em estudo, as descrições fruto do tratamento estatístico e o testar de teorias (Carmo & Ferreira, 2008).

Como afirmam Shaffer e Serlin:

Os métodos qualitativos e quantitativos são, em última análise, métodos para garantir a apresentação de uma amostra adequada. Ambos constituem tentativas para projectar um conjunto finito de informação para uma população mais ampla: uma população de indivíduos no caso do típico inquérito quantitativo, ou uma colecção de observações na análise qualitativa. [...] O objectivo em qualquer análise é adequar a técnica à inferência, a afirmação à comprovação. As questões que se colocam a um investigador são sempre: Que questões merecem ser levantadas nesta situação? Que dados poderão lançar luz sobre estas questões? E que métodos analíticos poderão garantir afirmações, baseadas em dados, sobre aquelas questões? Responder a estas questões é uma tarefa que envolve necessariamente uma profunda compreensão das potencialidades e limites de uma variedade de técnicas quantitativas e qualitativas.

(Shaffer & Serlin, 2004, p. 23)

Os dois métodos de inquérito - quantitativo e qualitativo - são muitas vezes vistos como paradigmas diferentes e incompatíveis em investigação da educação, mas começaram-se a reconhecer que ambos os métodos de análise são úteis, porque se dirigem para diferentes tipos de questões e foram sendo utilizados em simultâneo (Morais & Neves, 2007).

Stake (2009) indica que as principais disparidades entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa são a diferença entre a explicação e a compreensão na definição do objetivo do estudo; a diferença no papel pessoal e impessoal do investigador, e a diferença entre o conhecimento que é descoberto e aquele que é construído (Stake, 2009).

Cada tipo de método está desta forma associado a uma visão paradigmática diferente e original. No entanto, algumas das investigações não se restringem apenas à escolha e à utilização de um destes métodos. Muitos combinam os dois utilizando a denominada metodologia mista.

A combinação destes dois métodos facilita a triangulação, isto é, combina-se metodologias no estudo dos mesmos fenómenos, porque cada método evidencia características diferentes da realidade [Patton, como referido em (Carmo & Ferreira, 2008)]. A triangulação permite recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspetivas para poder interpretá-los. Esta confrontação pode ser realizada ao nível dos métodos, das teorias, da informação e dos investigadores. Segundo Carmo e Ferreira (2008), existem quatro categorias de triangulação: a teórica (que aborda vários modelos de uma disciplina e a sua utilização para explicar situações noutra disciplina); de dados (implica pesquisar a recola de dados em diferentes momentos ou de fontes diferentes); por investigador (ocorre quando diversas pessoas recolhem dados sobre a mesma situação sendo depois os resultados comparados); e a triangulação metodológica (quando a utilização de métodos qualitativos e quantitativos de coleta de dados se entrecruzam

para maximizar a quantidade de dados obtidos), procurando sobretudo as convergências e as divergências existentes (Carmo & Ferreira, 2008).

No caso concreto do estudo que realizámos, depois de recolhidos os dados junto dos educadores (questionários e entrevistas), foram realizadas entrevistas a dois pais (emigrantes) de crianças de salas de pré-escolar, avaliando a forma como os pais sentem que é feita essa abordagem com os seus filhos e com eles próprios, enquanto pais. Além disso, entrevistaram-se dois coordenadores de projetos interculturais (eTwinning e Rede UNESCO). Com estas entrevistas pretendem-se identificar diversos pontos de vista sobre uma temática complexa, a partir de diferentes atores e contextos, aprofundando os objetivos de investigação que foram explorados nos questionários e fazendo a triangulação desses dados com os resultados do questionário. Também procuramos realizar uma observação direta numa sala de pré-escolar de modo a registar e analisar algumas atividades desenvolvidas em contexto no qual existiam crianças estrangeiras e/ou de outras culturas. Será realizada a triangulação metodológica, de fontes e de instrumentos, pois recorreremos aos questionários, às entrevistas e à observação, tendo ainda em conta o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Grupo da sala onde foi realizada a observação.

Deste modo, esta investigação assume um carácter descritivo e interpretativo, onde foi utilizada uma metodologia de carácter misto, recorrendo aos inquéritos para abranger um maior número de educadores, cuja análise estatística será complementada com a análise temática efetuada às entrevistas realizadas a educadores com práticas na abordagem à temática da interculturalidade, e com uma observação não participante dessas práticas para complementar as conclusões encontradas.

### **3. Sujeitos do estudo**

Quando se planifica uma investigação em educação, define-se o problema que a determina e pensa-se na contextualização humana para a qual está destinada (Sousa A. , 2005). De acordo com o mesmo autor, “a população é um todo, um universo, um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características” (Sousa, 2005, p. 64).

A nossa população foram os 506 educadores de infância colocados nas escolas públicas da Região Autónoma da Madeira, no ano letivo 2017/2018. Cerca de 50% (mais precisamente 258) responderam aos inquéritos constituindo a nossa amostra. Dessa amostra, foram posteriormente entrevistados dez educadores de infância escolhidos por pertencerem a escolas com mais crianças estrangeiras e/ou de culturas diferentes. Além destes foram entrevistados dois professores responsáveis de projetos: Rede UNESCO e eTwinning respetivamente, para verificar de que forma o envolvimento neste tipo de projeto de natureza cultural contribui ou não para a melhoria de práticas com vista ao desenvolvimento da interculturalidade entre as crianças no pré-escolar. Foram também entrevistados uma educadora de infância, um professor de música onde foi realizada a observação não participante e dois encarregados de educação emigrantes.

## **CAPÍTULO VI - RECOLHA, REGISTO E ANÁLISE DE DADOS**

### **1. Técnicas de recolha de dados**

O ciclo de pesquisa é composto por três fases: a fase exploratória da pesquisa, o trabalho de campo e o tratamento do material. Tendo em vista as questões a que se pretende dar resposta e os objetivos que orientarão esta investigação, recorrer-se-á, no processo de recolha de dados, aos seguintes instrumentos:

1) Questionários aos educadores de infância colocados nas escolas públicas da Região Autónoma da Madeira

2) Entrevistas semiestruturadas: educadores de infância, encarregados de educação de crianças estrangeiras, a coordenadores de projetos

3) Observação não participante (numa sala de pré-escolar com crianças estrangeiras de diferentes culturas)

#### **1.1. Inquérito por questionário**

Os questionários foram realizados *online* e, posteriormente, em papel, visto que o número de respostas era insuficiente. Para Oliveira, Pereira e Santiago (2004), os questionários apresentam como desvantagem o facto de serem elaborados do ponto de vista do investigador, no entanto, são muito bons para obter de forma rápida muita quantidade de informação (Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004).

O inquérito em Ciências Sociais pretende recolher de forma sistemática, no terreno, dados suscetíveis de poder ser comparados (Carmo & Ferreira, 2008). Ghiglione e Matalon (2001) mencionam que “realizar um inquérito é interrogar um determinado

número de indivíduos tendo em vista uma generalização [...] consiste, portanto, em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generaliza-los” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 2).

O questionário começa com uma introdução que inclui uma breve apresentação do investigador bem como do tema em estudo. De seguida, são fornecidas instruções de preenchimento, que contém perguntas fechadas de modo a objetivar as respostas e de não permitir a ambiguidade das mesmas. No entanto, sentiu-se a necessidade da inclusão de algumas perguntas abertas para esclarecer certos pontos práticos que não seriam passíveis de verificar através de perguntas fechadas.

As perguntas abertas são respondidas como a pessoa quer, utilizando o seu próprio vocabulário, podendo recorrer a pormenores e/ou fazer comentários, permitem ter acesso a mais informação, tornando o processo de análise de dados mais complexo e demorado pois o inquirido tem total liberdade para estruturar a sua resposta. Por outro lado, as questões fechadas são apresentadas à pessoa inquirida numa lista preestabelecida de possíveis respostas de entre as quais se pede que assinale a que melhor corresponde à sua opinião e permitem maior facilidade no tratamento, mas recolhem informação menos detalhada.

O questionário inclui algumas perguntas que identificam o inquirido; perguntas de informação que visam recolher dados sobre opiniões do inquirido; e perguntas de controlo que servem para confirmar respostas dadas. Baseados nas questões e nos objetivos de investigação, procuramos construir um questionário que procurasse responder às mesmas e que nos desse uma visão o mais clara possível. A escala utilizada no questionário era gradativa, indo do «Discordo» ao «Concordo plenamente», e foi adotada com o objetivo não ter um ponto nulo, para analisar do ponto de vista do grau essa concordância, forçando os inquiridos a dar uma resposta claramente positiva ou

negativa. No entanto, o facto de ter cinco hipóteses de respostas não permite que esta seja simétrica, o que pode influenciar a tendência de respostas. A intenção era elaborar uma escala crescente que permitisse ao inquirido situar-se numa posição face à afirmação colocada, manifestando a sua opinião de forma mais criteriosa possível.

Tal como na entrevista, o inquérito por questionário deve ser bem organizado, de forma coerente e lógica, ser claramente entendido pelos inquiridos, tanto mais que não foi aplicado presencialmente, não havendo oportunidade para o esclarecimento de alguma eventual dúvida. Assim, o questionário foi delineado cuidadosamente de maneira a que as perguntas fossem as mais diretas e objetivas possível (ANEXO I). Além disso, foi testado com duas colegas antes da sua aplicação.

Apresenta-se a seguir a matriz do questionário a efetuar aos educadores de infância.

**Quadro VI. 3- Matriz de objetivos do inquérito por questionário**

Partes	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Questões
Parte I	Recolher informações acerca dos dados pessoais do inquirido.	Saber idade, género, tempo de serviço, situação profissional, habilitações académicas e cargos exercidos.	A-F
Parte II	Recolher opiniões acerca da diversidade e da diversidade existente nas salas.	Apurar a opinião dos educadores de infância face a diversidade.	1, 2, 4
		Verificar que diversidades têm ou já tiveram na prática.	41, 42
Parte III	Conferir se os educadores de infância estão preparados para a diversidade e verificar as suas práticas nessa área.	Identificar a formação na área da interculturalidade	13, 14
		Reconhecer as preferências ao nível da interculturalidade	3, 5, 6, 7, 8, 10, 26
		Identificar as atividades desenvolvidas no âmbito da interculturalidade	17-19, 21-24, 27, 57
Parte IV	Apurar como se realiza	Reconhecer se existe aceitação das outras crianças	20, 25, 44

*A interculturalidade e o uso das TIC na educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira*

	a adaptação das crianças estrangeiras e/ou de outras culturas.	Identificar o papel da escola na adaptação das crianças estrangeiras	9, 11, 12, 47
		Aferir como se desenrola a adaptação das crianças estrangeiras e/ou de outras culturas	15, 16
		Averiguar o comportamento das crianças estrangeiras	43, 53
Parte V	Averiguar o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação na promoção de comportamentos de aceitação e valorização da interculturalidade.	Apurar se existe o recurso às TIC pelos educadores de infância	28, 29, 31-34
		Verificar se utilizam as TIC na promoção da interculturalidade	30, 35, 38, 40
		Constatar se as TIC promovem a ligação família/escola	36, 37, 39
Parte VI	Verificar a relação famílias estrangeiras e/ou de outras culturas com os seus educandos e a escola.	Verificar qual a relação família estrangeiras e/ou de outras culturas com a escola.	45, 46, 48, 56
		Apurar qual o papel da família na adaptação dessas crianças	49, 50, 51, 52, 54, 55

Esta matriz foi dividida em cinco partes, sendo que a primeira se relaciona com a recolha de dados identificativos do inquirido, a segunda relaciona-se com o apuramento das perceções e atitudes dos educadores inquiridos face à diversidade em geral e à diversidade existente no seu ambiente de trabalho. A terceira parte diz respeito às práticas destes docentes nesta área, ao nível da formação, ao nível de preferências e práticas desenvolvidas em torno da temática da interculturalidade, permitindo desta forma verificar se os educadores da região fomentam a interculturalidade nas suas salas e de que forma o fazem. A quarta parte reporta-se à facilitação da adaptação das crianças estrangeiras e/ou de outras culturas por parte da escola, do pessoal docente da sala e dos colegas, e através do seu comportamento. Na quinta parte, pretendemos aferir se as TIC influenciam esta adaptação, de que forma o tema da interculturalidade é abordado pelos

educadores de infância através das TIC e se estas promovem o estreitamento da relação entre a família e a escola. Na última parte, verificamos a relação entre as famílias das crianças estrangeiras e/ou de outras culturas com a escola e a forma como as famílias lidam e facilitam (ou não) a adaptação dos seus educandos à escola.

### **1.1.1. Validação do Questionário para Educadores**

Após a construção do questionário, este foi submetido a um processo de validação contando para isso com a colaboração de três professores/investigadores especialistas na área designadamente as duas orientadoras deste trabalho e uma das professoras da comissão científica da especialidade do Doutoramento em Educação e Interculturalidade.

Após a análise dos questionários, assinalaram algumas alterações ao nível do conteúdo. Desta forma, foram feitas modificações na sua estrutura, de modo a que todos pudessem responder a uma 1ª parte, sendo a 2ª destinada apenas aos educadores com experiência de trabalho com crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas. Foram ainda feitas alterações na redação de alguns itens, bem como acrescentados outros.

## **1.2. Entrevista**

A entrevista é uma das técnicas mais importantes e comuns no estudo e na compreensão do ser humano. Existem as entrevistas estruturadas, que não são mais do que um conjunto de perguntas orais com o objetivo de obter uma maior taxa de respostas. As entrevistas não estruturadas, que são conversas informais em que o entrevistado tem tanta influência na conversa como o entrevistador, e as semiestruturadas em que o pesquisador tem um conjunto de questões-chave a ser

levantadas antes da entrevista, mas há uma relativa flexibilidade na sua realização, podendo abordar outros temas na dinâmica da conversa. Estas últimas são as mais usadas na pesquisa em educação (Hannan, 2007).

Existem vários autores que fazem referência às diversas vantagens e desvantagens da entrevista semiestruturada. De acordo com Stake (2009), “a entrevista é a via principal para as realidades múltiplas” (Stake, 2009, p. 81). Segundo Graue e Walsh (1998), “as entrevistas não são confissões. [...] Trata-se de algo mais do que reunir «factos». Muitas perguntas interessantes não têm uma resposta verdadeira única” (Graue & Walsh, 1998, p. 146). Segundo Bogdan e Biklen, a entrevista serve para recolher dados descritivos, de acordo com a linguagem do próprio sujeito, dando a possibilidade de o investigador promover intuitivamente uma ideia sobre como os sujeitos decifram certos aspetos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994). Selltiz, como referido por Sousa (2005), enumera seis tipos de objetivos subjacentes à entrevista: a averiguação de “factos” – saber o que acontece na realidade no contexto; de “opiniões” conhecer a conceção pessoal do entrevistado; de “sentimentos” o que o entrevistado sente perante determinada situação; de “atitudes” conhecer as atitudes do entrevistado perante determinada situação; de “decisões” o que decide realizar perante a situação e de “motivações” que factos influenciam o entrevistador a tomar certas atitudes ou decisões e o porquê delas (Sousa, 2005). Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é composta por questionamentos básicos que são baseados em teorias e hipóteses relacionados com o tema da pesquisa. O autor salienta que este tipo de entrevista “favorece não só a descrição dos fenómenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (Triviños, 1987, p. 152). Para Manzini, seria necessária a criação de um roteiro que serviria para recolher as informações básicas, como uma forma do pesquisador se organizar na interação com o informante (Manzini, 2003). Desta forma, o entrevistador deverá estar atento aos pormenores, nomeadamente

o tom de voz, as expressões e tudo o que possa fornecer mais informações, pois por vezes, pequenos gestos e expressões revelam mais do que as palavras.

No caso do nosso estudo, foram elaborados três guiões de entrevista semiestruturada para uma melhor orientação (ANEXO II), um para os educadores de infância em geral, outro específico para os coordenadores de projeto e um último para os encarregados de educação, uma vez que a informação a obter dos diversos sujeitos era relativamente diferente. O objetivo da realização destas entrevistas é clarificar certos aspetos que não se conseguiram esclarecer nos questionários, verificando respostas pelos educadores de infância. Junto dos encarregados de educação pretendeu-se recolher a perspetiva de quem sente, nessa qualidade, o processo de integração e adaptação dos seus educandos num novo país. Ao entrevistar os coordenadores de projeto procurou-se verificar as facilidades e dificuldades sentidas para implementar projetos e o seu papel na promoção da interculturalidade nas escolas.

Em todas as pesquisas, utilizando questionário ou entrevista como meio de recolha de dados, deve-se tentar envolver o maior número possível de participantes. Procurou-se assim aprofundar, através do recurso a estas entrevistas, a diferentes atores do cenário da pesquisa, a recolha de dados realizada através de inquérito por questionário.

As entrevistas foram acordadas e agendadas com anterior contacto telefónico aos entrevistados e após ter as autorizações dos diretores das escolas (ANEXO X). De acordo com os procedimentos exigidos num processo de investigação, foi assinado o consentimento mútuo pelos sujeitos das entrevistas (ANEXO IX).

Realizaram-se dezasseis entrevistas, com a duração variável de dez a quarenta minutos cada uma. Recorreu-se à gravação áudio para o registo e posterior tratamento dos dados, com o acordo prévio dos entrevistados, e para prevalecer o anonimato foi

atribuído a cada entrevistado um número de código de acordo com a ordem de realização da mesma e nomes fictícios (E1a E16). O tratamento dos dados obtidos através das entrevistas realizadas incluiu a transcrição do registo áudio (ANEXO XI). Posteriormente, foi elaborado um quadro de categorização para se proceder à análise temática.

As entrevistas foram realizadas durante os meses de junho e julho de 2018, uma vez que, com a alteração ao calendário escolar na Região, nesse ano letivo, os educadores de infância não acompanhavam as crianças, estando envolvidos apenas com as tarefas burocráticas, o que facilitou a recolha de dados.

Recorreu-se à entrevista semiestruturada, programada para onze educadores de infância, das quais uma diz respeito a educadora do local onde se realizou a observação; dois professores de música (sendo que um é coordenador de um Projeto Rede UNESCO e outro colaborou na atividade observada); uma professora de 1º Ciclo, Coordenadora eTwinning na Região e dois encarregados de educação emigrantes regressados à ilha (de duas das escolas onde se entrevistaram os educadores de infância). Todos os educadores entrevistados foram escolhidos por determinados motivos: um por pertencer a uma escola Rede UNESCO, um outro por estar envolvido num projeto eTwinning/Comenius há muitos anos e que já ganhou muitos galardões, um por estar envolvido no Projeto do Movimento da Escola Moderna (MEM-<sup>1</sup>), dois pertenciam a escolas que tinham maior número de salas de pré-escolar na região e o resto por pertencerem às escolas referidas

---

<sup>1</sup> Modelo pedagógico fundado por Célestin Freinet, que visa construir, através da ação dos professores que dele fazem parte, a formação democrática e o desenvolvimento sócio moral dos educandos, visando a sua plena participação na gestão do currículo escolar). No jardim-de-infância, este modelo curricular pressupõe a constituição de grupos de crianças que integram várias idades (de forma vertical), dando primazia à livre expressão das crianças e ao “tempo lúdico da atividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos para promover o surgimento de projetos de pesquisa” (Oliveira-Formosinho, J., 2013, p. 149)

pela Secretaria da Educação como sendo as que tinham recebido mais crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas nesse ano letivo. Após ler integralmente as entrevistas, identificaram-se as informações relevantes para a investigação e foram delineadas quatro categorias abertas, sendo que de cada uma delas derivam subcategorias, seguindo os temas abordados na análise dos inquéritos por questionário. Os blocos B, C, D e E do segundo e terceiro guiões relativos às entrevistas realizadas aos coordenadores de projeto e aos encarregados de educação foram adaptados tendo em conta os sujeitos da entrevista. Em seguida, apresenta-se o primeiro quadro das categorias e subcategorias, que é mais geral e serve de base para os seguintes. Estas categorias abertas emergiram do próprio material recolhido como menciona (Esteves, 2006).

A análise será feita tendo em conta os três guiões que se encontram no ANEXO II.

**Quadro VI. 4- Categorias e Subcategorias das entrevistas**

Categorias	Subcategorias
A- Diversidade - Noção de diversidade	Conceito abrangente de diversidade
	Conceito restrito de diversidade
	Heterogeneidade/Homogeneidade da turma
	Tipos de diversidade na sala
	Nacionalidades existentes
B- Efeitos da diversidade cultural na escola/sala de aula	Efeitos positivos
	Efeitos negativos
	Ambos
C- Práticas pedagógicas sobre a interculturalidade	Prática diária
	Prática pontual
	Aumento das práticas na RAM
	Pouca prática nas escolas da RAM
	Planificação com as crianças
	Planificação pelos educadores
	Planificação pelos educadores por vezes com sugestões das crianças

*A interculturalidade e o uso das TIC na educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira*

	Planificação única para todos
	Planificação adaptada à interculturalidade da sala
	Atividades dinamizadas- datas comemorativas
	Atividades dinamizadas- outras
D- Papel da escola face à diversidade	Apoio dado às crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas
	Apoio às famílias/ apoio voluntário de colegas
	Necessidade de apoio aos docentes na tradução/ necessidade de apoio às crianças
	Necessidade de apoio às famílias
	Acolhimento da escola à diversidade
	Projeto Educativo facilita adaptação
E- Fatores responsáveis pelas dificuldades da adaptação das crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas	Dificuldades na alimentação
	Dificuldades na língua
	Dificuldades na religião
	Dificuldades nas regras/rotinas
	Aceitação das outras crianças
	Rejeição das outras crianças
F- Utilização das TIC nas práticas pedagógicas	Não utilização das TIC
	Uso frequente/diário
	Falta de recursos
	Disponibilidade de recursos
	Falta de formação
	Apoio do docente TIC
	Utilização das TIC por iniciativa própria do educador/ pelas crianças
G- Uso das TIC e a interculturalidade	Não utilização das TIC na promoção da interculturalidade
	Utilização das TIC na promoção da interculturalidade
	As TIC na promoção da interculturalidade raramente
	Apoio do docente TIC na abordagem a esta temática
	Atividades na promoção da interculturalidade
	Utilização das TIC na comunicação com as famílias
	Não utilização das TIC na comunicação com as famílias
H- Relação da escola com as famílias	Participam nas atividades da escola

estrangeiras e/ou de diferentes culturas	Recorrem à escola quando precisam
	Relacionam-se bem com a escola
	Há alguma abertura com a escola
	Comunicação família/crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas em português
	Não comunicação em português
	Alguns comunicam, outros não
	Apoio ao nível da língua portuguesa
	Ensino do português delegado à escola

As categorias acima identificadas regem-se pelos temas analisados nos questionários e as subcategorias emergiram das respostas dadas pelos entrevistados e da análise posterior realizada.

### **1.3. Observação não participante**

A observação é outro meio de se procurar responder às questões que uma investigação pressupõe. Antes de iniciar a observação, é necessário escolher as formas e os meios de observação, os critérios e as unidades de registo de dados, a elaboração de métodos e técnicas de análise e tratamento de dados recolhidos e uma preparação dos observadores (Estrela, 1994).

Existem vários tipos de observação tendo em conta vários aspetos, nomeadamente quanto ao observador (cuja observação pode ser participante ou não participante, pode ser distanciada ou participada e intencional ou espontânea), quanto ao processo de observação (podendo esta ser sistemática ou ocasional; armada ou intermitente; direta ou indireta) e quanto ao campo de observação (observação molar ou molecular; verbal ou gestual e individual ou grupal) (Estrela, 1994).

Observar é pôr-se diante (prefixo «ob») de um objecto, ao mesmo tempo como escravo ou servo (primeiro sentido da raiz «serv») para lhe ser fiel e, ao mesmo tempo, como dono, para o possuir ou conservar (segundo sentido da raiz «serv»). Observar alguém é lançar um olhar sobre esse alguém, é tomá-lo como objecto.

(Damas & De Ketele, 1985, p. 11)

A observação em educação tem como objetivo principal pesquisar problemas, procurar respostas para questões que vão surgindo e auxiliar na compreensão do processo pedagógico (Sousa, 2005). Este autor é de opinião que, no caso da interação do professor com os seus alunos, principalmente com crianças pequenas, a utilização de outros métodos de investigação poderia alterar a espontaneidade dos comportamentos e a observação é o método mais adequado. Mas este método terá forçosamente que abarcar apenas uma parte do que sucede numa sala e, neste contexto a ser investigado, será um auxiliar relevante ao possibilitar o contacto com uma prática concreta.

A observação consiste na recolha de informação através do contato direto com determinadas situações. Esta técnica surgiu quando o homem sentiu necessidade de estudar o mundo social e natural e apresenta-se como uma técnica básica de pesquisa: “a observação qualitativa é fundamentalmente naturalista, pratica-se no contexto da ocorrência, entre os actores que participam naturalmente na interação e segue o processo normal da vida quotidiana”, [Adler & Adler, como referido em (Aires, 2015, p. 25)]. A observação naturalista é considerada a observação do comportamento de sujeitos nas situações da vida quotidiana, realizada no seu meio (Estrela, 1994).

Observar é um processo que envolve a atenção voluntária e a inteligência, guiado por um objetivo final ou organizador e com vista um objeto para que dele se possa recolher informações (De Ketele, 1980). A observação livre satisfaz as principais necessidades da investigação qualitativa (Trivinões, 1987).

De entre os inconvenientes da observação, destacamos o perigo da subjetividade proveniente de juízos de valor e sentimentos do investigador, a incidência do

comportamento do investigador na dinâmica de grupo e a perda da capacidade crítica frente a uma possível identificação com o grupo (Aires, 2015). Graue e Walsh (2003) apontam que “adoptar perspectivas diferentes implica, claro está, mais do que mudar simplesmente de local físico. Implica todo o processo de geração de dados. Não obstante, deslocarmo-nos, pura e simplesmente, já é por vezes um bom começo” (Graue & Walsh, 1998, pp. 135-136).

Nesta investigação, recorreremos à observação numa sala de pré-escolar de uma educadora que foi entrevistada e tinha já respondido ao inquérito por questionário. Surgiu a oportunidade de observar de forma natural este grupo que tinha três crianças de origem estrangeira numa situação de Atividade de Enriquecimento Curricular, no Domínio da Educação Artística, no Subdomínio da Música, com a valorização da música como fator de identidade social e cultural (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Esta observação visa descrever as atividades dentro de uma sala de pré-escolar, constatando como se processa a adaptação das crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas, verificando com os envolvidos o que pensam da temática, como agem perante ela e as práticas às quais recorrem para ajudar a minimizar as dificuldades sentidas. Uma das encarregadas de educação entrevistada é a mãe de uma criança recém-chegada da Venezuela a essa sala na qual ocorreu a observação. Desta forma, pretende-se recolher a sua opinião e constatar a receção do seu educando pela escola e pelas educadoras da sala.

Foi também realizada uma entrevista pré-observação à educadora de infância da sala, recolhendo algumas informações acerca do meio, da escola, do grupo e da própria atividade que iria acontecer. Depois da atividade, foi realizada uma nova entrevista com a educadora da sala e outra o professor de música, para analisar o que tinha ocorrido.

## **2. Análise de dados**

Na análise dos dados quantitativos, será feita uma análise estatística descritiva e nos dados de natureza qualitativa, recorrer-se-á à análise temática. “Analisar significa, na essência, fraccionar”. A análise temática é uma técnica que serve para analisar conteúdos expressos pelos indivíduos (Stake, 2009). Análise temática é definida por Bardin (2009) como "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/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2009, p. 44). Como método é exaustivo, mas permite uma análise formal dos significados pessoais, proporcionando a utilização de um método exploratório para analisar informação não estruturada e possibilita lidar com muita informação (Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004).

Teixeira (2003) salienta que o tratamento do material implica que o pesquisador teorize os dados, realizando um confronto entre a abordagem teórica que recolheu e o que a investigação de campo corrobora, sendo uma mais-valia (Teixeira, 2003). A análise de dados é o processamento de criação de um sentido para além dos dados, e isto acontece quando se consolida, se limita e interpreta o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu. O tratamento de dados é a parte do projeto da investigação que trata de encontrar a explicação para a forma como se pretende tratar os dados a coletar, justificando porque o tratamento em questão é o mais adequado aos pressupostos do estudo. A análise de dados numa pesquisa tem a finalidade de compreender os dados recolhidos, confirmando ou não os objetivos da pesquisa e/ou responder às questões enunciadas, ampliando o conhecimento acerca do tema pesquisado, articulando-o com o contexto cultural do qual faz parte (Teixeira, 2003).

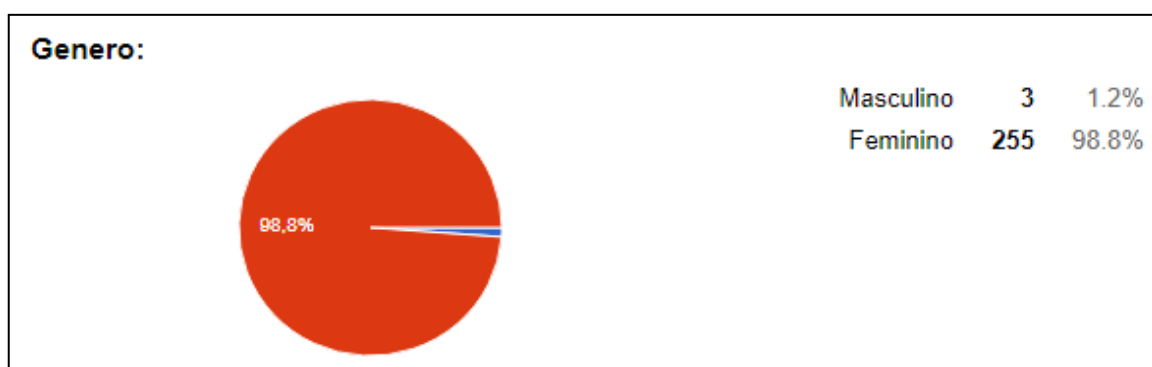
## **2.1. Análise dos inquéritos por questionário**

Os inquéritos por questionário foram analisados por partes, seguindo a ordem definida na matriz e fazendo um breve resumo das respostas no final de cada tema, relacionando-as com as perspetivas teóricas existentes.

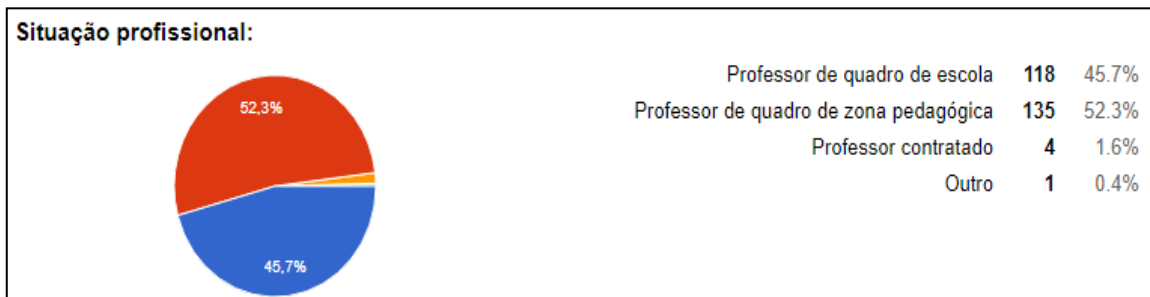
### **2.1.1. Caracterização da Amostra**

Os inquiridos são 258 educadores colocados na Região Autónoma da Madeira em Escolas Básicas de 1º Ciclo com Pré-escolar públicas, que representam cerca de 50% da totalidade dos mesmos. Têm idades compreendidas entre os 26 e os 63 anos, predominando a faixa dos 37 e os 60 anos, sendo apenas 3 do sexo masculino. Têm entre 2 a 41 anos de serviço, sendo que 118 (45, 8%) são de quadro de escola e 135 (52, 3%) de Quadro de Zona Pedagógica. A maioria (224 - 82.9%) tem licenciatura e 24 já exerceram cargo de direção, foram coordenadores ou educadores cooperantes e formadores, além de ser educador de sala, como se pode verificar nos gráficos 1, 2 e 3 abaixo representados.

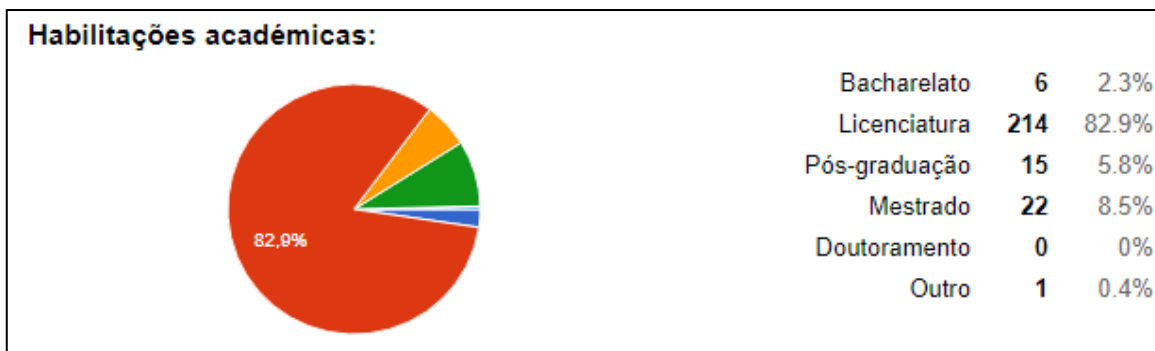
**Gráfico VI. 1- Sexo dos inquiridos**



**Gráfico VI. 2- Situação profissional dos inquiridos**



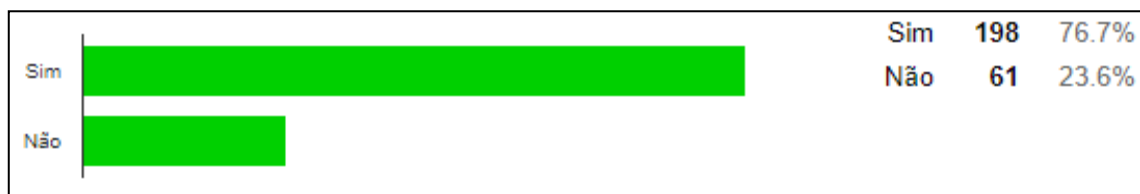
**Gráfico VI. 3- Habilitações académicas dos inquiridos**



Para completar a caracterização do grupo, incluímos também neste ponto o tratamento dos dados referentes às questões abertas (41 e 42) que se reportam à experiência de trabalho com crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas.

Assim, do total de inquiridos, 198 (76, 7%) já trabalhou ou trabalha com crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas à data do preenchimento do inquérito por questionário (pergunta 41 - gráfico 4 abaixo apresentado).

**Gráfico VI. 4- Questão nº 41- (Alguma vez trabalhou com crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas?)**



A diversidade passa por terem crianças de outra nacionalidade, pois são imigrantes ou emigrantes regressados à ilha, como se pôde verificar nas respostas à questão aberta 42, agrupadas no quadro 5 abaixo representado.

**Quadro VI. 5- Respostas à questão aberta nº 42: “Indique que tipo (os) de diversidade que tem ou já teve na sua sala”**

Respostas			
Tipo			Número
Nacionalidade (*b)	América do Norte	Miami	1
		Canadá	1
	América do Sul (*c)	Venezuela (*a)	118
		Brasil	27
		México	3
		Argentina	1
		Perú	1
		Equador	1
	Europa (*c)	Inglaterra	67
		Ucrânia	25
		França	12
		Espanha	7
		Alemanha	7

*A interculturalidade e o uso das TIC na educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira*

Nacionalidade (*b)		Polónia	5
		Luxemburgo	3
		Roménia	3
		Hungria	3
		Finlândia	2
		Lituânia	2
		Itália	2
		Eslovénia	1
		Suécia	1
		Grécia	1
		Áustria	1
		Holanda	1
		Irlanda	1
		Europa Oriental	2
		Europa do Norte	3
		Países de Leste	7
	África	África do Sul	15
		Angola	7
		Senegal	3
		Cabo Verde	2
		Guiné	2
		Marrocos	2
		Moçambique	2
		São Tomé	1
	Ásia	Quénia	1
		China	21
		Rússia (*b)	17
Paquistão		4	
Indonésia		4	
Índia		3	
Irão		2	
Bangladesh	1		
Etnia (*b)	Cigana	12	
	Negra	8	
Religião (*b)	Jeová	4	
	Muçulmano	3	
	IURD	1	

*A interculturalidade e o uso das TIC na educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira*

---

(\*a) - Alguns referiram lusodescendentes (7) e esses não estão incluídos nesta tabela.

(\*b) - Alguns dos inquiridos não especificam o país de origem nem o tipo de diversidade, apenas reportam-se à nacionalidade (31), à etnia e/ou religião (12).

(\*c) - Alguns dos inquiridos não especificam o país de origem, apenas referem que as crianças são da Europa Oriental e da Europa do Norte (5) ou de Países de Leste (7).

Podemos verificar que existe uma grande diversidade de origens nas crianças que frequentam as salas de pré-escolar da Região Autónoma da Madeira (e que tende a aumentar). Com base no quadro anterior, que sintetiza o número de referências feitas pelos respondentes, podemos destacar que o maior número de menções em relação aos países de proveniência é a Venezuela e a Inglaterra. No caso do elevado número de referências à Venezuela, indiciando que será o país com maior representação, tal facto deve-se certamente à atual situação que se vive nesse país, que tem feito regressar um cada vez maior número de emigrantes madeirenses (ou descendentes) da Venezuela à ilha da Madeira. Alguns passam pela ilha apenas para conseguir documentação para ir para outros pontos da Europa, onde as hipóteses de trabalho são maiores, de acordo com os testemunhos que se ouvem de muitos emigrantes que por aqui vão passando. Outros regressam à ilha, porque têm casa ou familiares que os podem ir ajudando a sobreviver, fugindo de um país onde a situação de subsistência é cada vez pior e onde a sua vida, muitas vezes, está em risco. Por outro lado, a afluência das famílias de Inglaterra à ilha da Madeira, parece dever-se ao retorno de filhos de madeirenses emigrados durante uns anos. Num estudo de Dantas (2011) efetuado nos concelhos de Santa Cruz, Funchal e Câmara de Lobos, os principais motivos de saída do país de origem de acordo com os emigrantes inquiridos foram o emprego, motivos familiares e acompanhar os pais (Dantas, 2011).

Em relação ao número de referências feitas pelos respondentes quanto às crianças provenientes de África, verifica-se que deste grupo, cerca de 14 provêm de países de

língua oficial portuguesa, nomeadamente Angola, Cabo Verde, Guiné, Moçambique e São Tomé. Um número significativo de crianças veio de África do Sul (15), país em que, depois do inglês e do africanês, nas línguas oficiais, o português surge como a primeira língua estrangeira mais falada. Como países em que não se fala a nossa língua cujo número de crianças é significativo, temos as que são provenientes da Europa, a Ucrânia e a França, e da Ásia, a China e a Rússia. Segundo o RIFA 2018, a população estrangeira residente na Região Autónoma da Madeira aumentou 12,8% e as nacionalidades mais relevantes são a venezuelana (1590); vindas do Reino Unido (997); nacionalidades: brasileira (824); alemã (498); italiana (390); espanhola (286), ucraniana (280), francesa (273); russa (265); chinesa (246); romena (241) e da África do Sul (132), (SEF, <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2018.pdf>).

De referir que no caso das crianças que, além de uma cultura diferente, têm de aprender outra língua, as dificuldades ao chegar a outro país são acrescidas. Para os educadores de infância, ter que lidar com crianças cuja língua é a mesma será certamente mais fácil do que quando existe a barreira da linguagem. Alguns dos educadores inquiridos fizeram referência a etnias (cigana) e (negra) e ainda à religião (jeová, muçulmana e IURD).

Apesar disso, como é mencionado nas notas do quadro, vários respondentes fizeram referência à etnia e religião, mas não especificaram qual. Podemos constatar que a referência à nacionalidade é muito mais mencionada do que outros tipos de diversidade cultural. Apesar de ter um número significativo de menções referentes às crianças provenientes de países russos e chineses, ninguém faz referência a essas culturas, nem às suas religiões.

No entanto, esta diversidade deve ser tida em conta pelos educadores de infância e não é o facto de ter crianças de culturas e etnias diferentes que faz dos educadores

docentes multiculturais. Recordando as palavras do professor Manuel Patrício (1996), o educador/professor, ao transformar-se num “homem de cultura e um agente promotor de cultura” (Patrício, 1996, p. 93), deverá colaborar para que os seus alunos se convertam em futuros cidadãos com consciência e que respeitem as diversidades culturais.

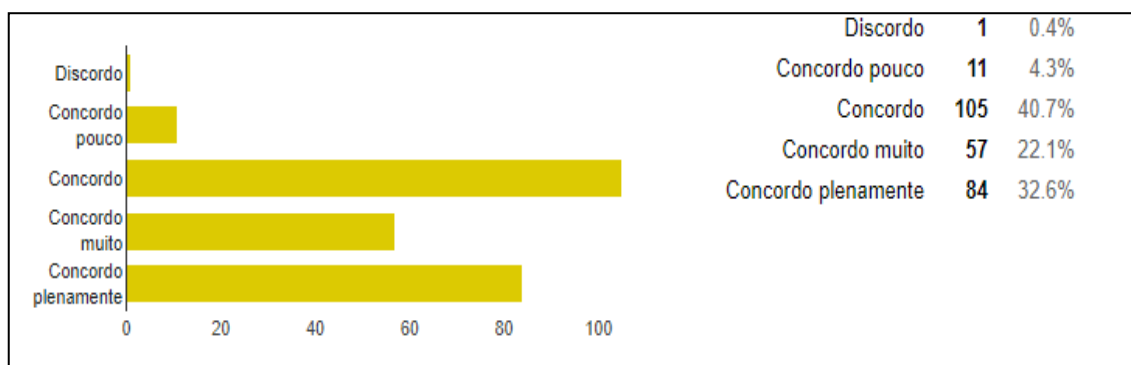
Nos pontos seguintes iremos verificar como os educadores de infância colocados nas escolas públicas da região lidam com a crescente afluência de crianças de diferentes culturas no seu quotidiano.

### **2.1.2. Parte II**

Analisamos neste ponto as respostas ao inquérito que de forma mais concreta incidem sobre o tema da diversidade e da presença dessa diversidade nas salas de pré-escolar. Tendo em conta a orientação dada nas questões fechadas – “Leia atentamente as afirmações que se seguem e assinale com uma cruz (X) a resposta que, face a cada uma delas, melhor traduz a sua posição” – e visto que não se queria que houvesse uma opção de resposta neutra (não concordo, nem discordo), recorreremos a uma escala gradativa «discordo», «concordo pouco», «concordo», «concordo muito» e «concordo plenamente» e procedemos à análise das respostas dadas.

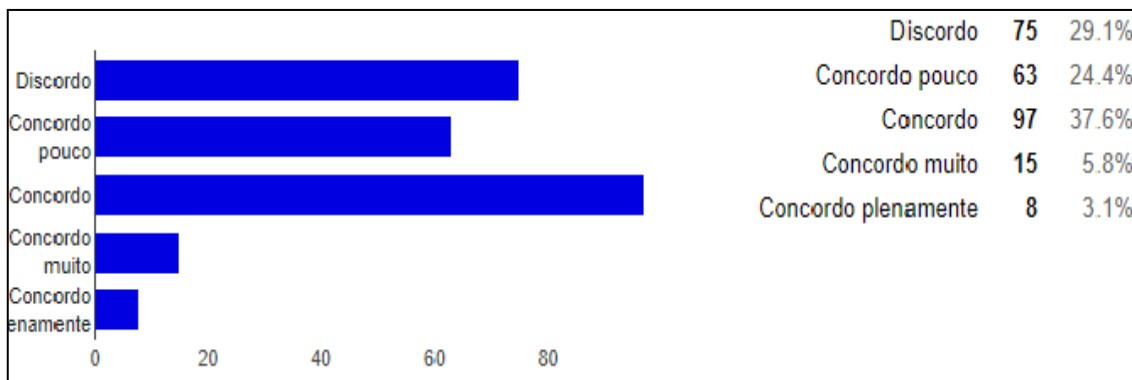
Inicialmente pretendeu-se aferir se a diversidade cria mais oportunidades educativas na sala e cerca de 95% dos inquiridos concordaram, muito ou plenamente com esta afirmação (Gráfico 5). Deprendendo-se assim que é importante ter diversidade na sala, pois esta poderá originar mais e melhores situações de aprendizagem, o que vai ao encontro do que Bueso (2005) defende, isto é, que a diversidade cultural favorece o enriquecimento do processo pedagógico e que promove o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades (Bueso, 2005).

**Gráfico VI. 5- Item 4 do questionário - (A diversidade cria mais oportunidades educativas na sala)**



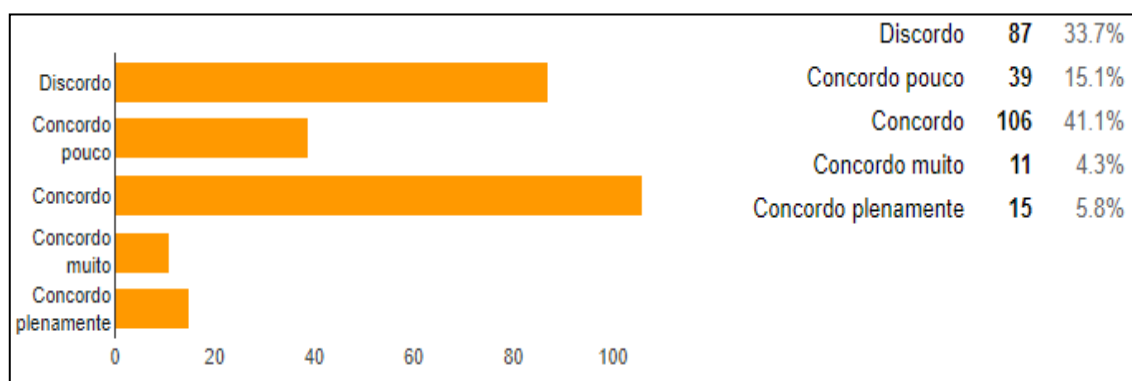
No item anterior foi tido em conta a diversidade em geral, no entanto no item ter crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas na sala implica mais trabalho para o/a educador/a” (item 1), verificou-se que as respostas se distribuem pelos diferentes níveis da escala, em especial pelos 3 primeiros, o que revela alguma ambiguidade no sentido de resposta. Na realidade, este facto implica certamente mais trabalho, mas nem sempre se tem coragem de reconhecê-lo, o que revela que há posições diferenciadas entre os educadores. Ou seja, uma parte significativa (cerca de 50%) acha que a heterogeneidade das turmas não acarreta mais trabalho, mas outra parte, aponta esse fator como responsável por um acréscimo de trabalho dos educadores. Tal facto também pode estar relacionado com o facto de alguns dos inquiridos não terem experiência anterior de trabalho com crianças estrangeiras.

**Gráfico VI. 6- Item nº 1- (Ter crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas na sala implica mais trabalho para o educador/a)**



Quanto ao item 2 (Gráfico 7) abaixo representado, verifica-se que cerca de 50% dos educadores consideram ter um grupo culturalmente homogéneo, ao passo que a outra metade discorda ou concorda pouco com essa afirmação. Tal como no item anterior, o facto de cerca de 23% dos inquiridos nunca ter trabalhado com crianças estrangeiras pode influenciar o sentido de respostas.

**Gráfico VI. 7- Item nº 2- (Na minha sala, tenho um grupo de crianças homogéneo a nível cultural)**



### **2.1.2.1. Síntese da Parte II**

Podemos concluir que a maioria dos educadores inquiridos é de opinião que a diversidade cria mais oportunidades educativas nas suas práticas, “sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança”, como narram as OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10). Quanto ao facto de ter crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas poder implicar mais trabalho para o educador, o sentido de resposta não é unânime. Sobre a homogeneidade cultural do seu grupo de crianças, há também que clarificar o que entendem os educadores sobre esse conceito já que, para alguns, pode implicar a existência de diferentes nacionalidades, etnias e para outros, pode ser um conceito mais abrangente, que inclua crianças de meios socioculturais distintos, ainda que da mesma nacionalidade e etnia.

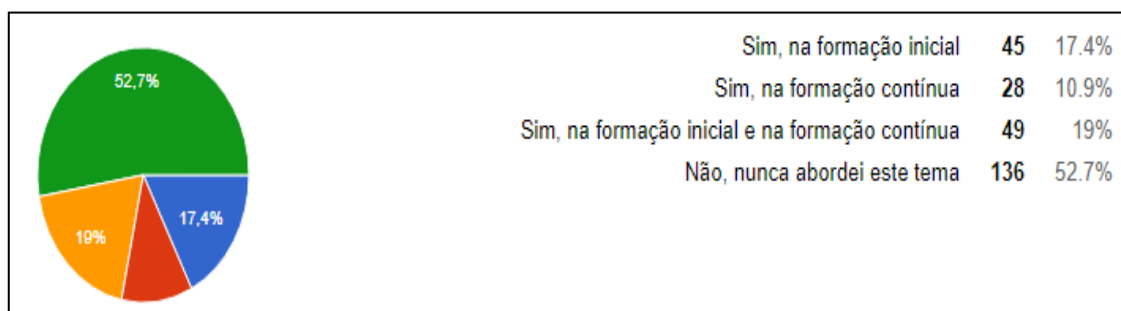
### **2.1.3. Parte III**

A terceira parte do questionário pretendia verificar se os educadores de infância estão preparados para a diversidade e quais são as suas práticas nessa área, quer a nível da formação e das suas preferências, quer na promoção de atividades no âmbito da interculturalidade.

Em relação à formação, cerca de 52, 7% dos educadores menciona que nunca abordou o tema da Interculturalidade, como se pode confirmar no gráfico 8 abaixo, o que revela uma lacuna ao nível da formação quer inicial, quer contínua, uma vez que este é um tema de grande relevância para os docentes, na atualidade. Sacristán referia como solução para lidar com a diversidade cultural nas escolas a necessidade de formação específica dos docentes nessa área (Sacristán, 2000). Prendes, Martínez-Sánchez e

Castañeda, por sua vez, também defendiam que, na escola, deveriam ser introduzidas estratégias e intervenções educativas multi/interculturais que passam por uma formação adequada dos docentes (Prendes, Martínez-Sánchez, & Castañeda, 2008).

**Gráfico VI. 8- Questão nº 13- (No decurso da sua formação como educadora alguma vez abordou a questão da Educação Intercultural?)**



De entre os cerca de 47% educadores que já tiveram formação nesta área, alguns referiram que foi, por um lado, ao nível da formação inicial (cerca de 17%), e por outro na formação contínua ou na dinamização de algum projeto (cerca de 11%). Havendo ainda cerca de 20% dos inquiridos que aponta para os dois tipos de formação, como se pode constatar no gráfico 8 acima apresentado. Estes dados corroboram o que já afirmavam Cortesão e os seus colaboradores, em 2000, isto é, que a temática do multiculturalismo não era muito abordada nem valorizada no âmbito da formação inicial (Cortesão, 2000). Franco, em 2006, fez um estudo onde constatou que as educadoras entrevistadas não tinham tido formação em relação a esta temática na formação inicial e só algumas a tiveram de forma superficial na formação contínua (Franco, 2006).

Com o Processo de Bolonha, os cursos de Educação de Infância passam a ser integrados com os de 1.º Ciclo, passando a denominar-se curso de Educação Básica. Esta

Licenciatura, na Universidade da Madeira, não inclui a área da interculturalidade nas disciplinas obrigatórias, apenas Sociologia e Psicologia da Educação, que é muito abrangente. Nas disciplinas opcionais encontramos apenas a Educação Ambiental, a Educação para Saúde, Gestão e Liderança Educacional e Necessidades Educativas Especiais. Isto quanto à Região, pois alguns podem ter tirado o curso fora da ilha.

No âmbito da formação contínua, na região, têm sido dinamizadas muitas formações apenas para educadores de infância no âmbito da reformulação das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, que salienta a interculturalidade como um aspeto a ter em conta na prática do educador de infância. Também têm sido realizadas formações relacionadas com a nova documentação que foi publicada no âmbito da inclusão, mas quem frequenta mais estas formações são os docentes da educação especial, informação recolhida junto da Secretaria Regional da Educação. O objetivo da Secretaria é abarcar um maior número de docentes para que a questão da inclusão seja vista por todos da mesma forma e em todas as vertentes.

**Quadro VI. 6- Questão nº 14: “Se respondeu SIM, indique o tipo de formação de que se tratou e as suas vantagens”**

RESPOSTAS		
TIPO		NÚMERO
Formação inicial (*a)	Sociologia	8
	Estágio	8
	Literatura para a infância	3
	Pedagogia /Pedagogia diferenciada	3
	Antropologia	2
	Psicologia Infantil	1
	História da Educação	1
	Cidadania	1
Formação	Educação para a interculturalidade / interculturalidade	10
	Multiculturalidade	8

*A interculturalidade e o uso das TIC na educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira*

contínua (*b)	Inclusão	4
	<i>Orientações Curriculares para o Pré-escolar</i>	3
	Expressões	3
	Aprendizagem de línguas estrangeiras	2
	Afetos e igualdade de género	2
	Valorização da diversidade	2
	Hábitos sociais e culturais diferentes	1
	Formação em língua estrangeira/ gestual	3
	Ações de sensibilização	3
	Seminários/ Debate	3
	Oficinas do MEM	1
	Complementos de formação	1
Dinamização de projetos/ Intercâmbios		6
Formação dada por pais ucranianos		1

(\*a) - Alguns referiram apenas uma cadeira do curso, sem especificar o nome (13 ocorrências).

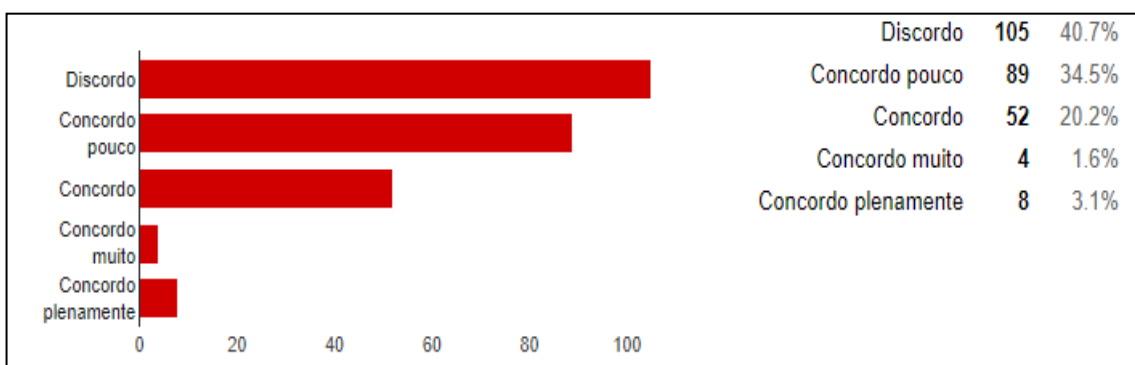
(\*b) - Alguns referiram que a temática foi abordada de forma geral (10 ocorrências).

Os educadores que assinalam que já tiveram formação nesta área referiram que foi, por um lado, ao nível da formação inicial, sendo que alguns apenas mencionaram que foi em alguma cadeira do curso não especificada. Outros especificaram o nome das disciplinas em que o tema foi abordado, como podemos verificar na tabela 2 acima apresentada. Por outro lado, na formação contínua, muitos referiram que a temática da interculturalidade foi abordada várias vezes de uma forma geral. Nalguns casos pontuais em que foi abordada esta temática, aconteceu no âmbito da educação para a interculturalidade, da multiculturalidade, da inclusão e das *Orientações Curriculares para o Pré-escolar*, no âmbito das Expressões, da aprendizagem de línguas estrangeiras, na formação sobre afetos e igualdade de género, em ações de sensibilização e seminários, em oficinas do MEM, em complementos de formação, e também na dinamização de alguns projetos (Nómada, Comenius), nomeadamente com o envolvimento de pais estrangeiros.

As vantagens apontadas em relação à formação que tiveram são maioritariamente ao nível prático, com a aquisição de novos conhecimentos, um maior enriquecimento pessoal e profissional, com mais «ferramentas» e aprendizagens para aplicar no dia-a-dia, de forma a «ficar preparado para a diferença», como foi mencionado por um inquirido, bem como poder resolver situações emergentes da condição. A formação vai ao encontro dos princípios defendidos por Matos e Brito, que defendem que um docente deverá ter um espírito aberto, ser imparcial, sem preconceitos, saber escutar e respeitar diferentes perspetivas, questionar-se constantemente, procurar várias soluções e refletir sobre o que fazer para melhorar as situações (Matos & Brito, 2013).

Da análise do gráfico 9, verifica-se que 40, 7% dos educadores discordam que a sua preferência seja por ter um grupo de crianças culturalmente homogéneo, e 34, 5% concordam pouco, ou seja, na sua maioria os educadores parecem valorizar a diversidade cultural na constituição do grupo de crianças, o que vem ao encontro do que foi atrás referido quanto à valorização da diversidade para o enriquecimento das aprendizagens.

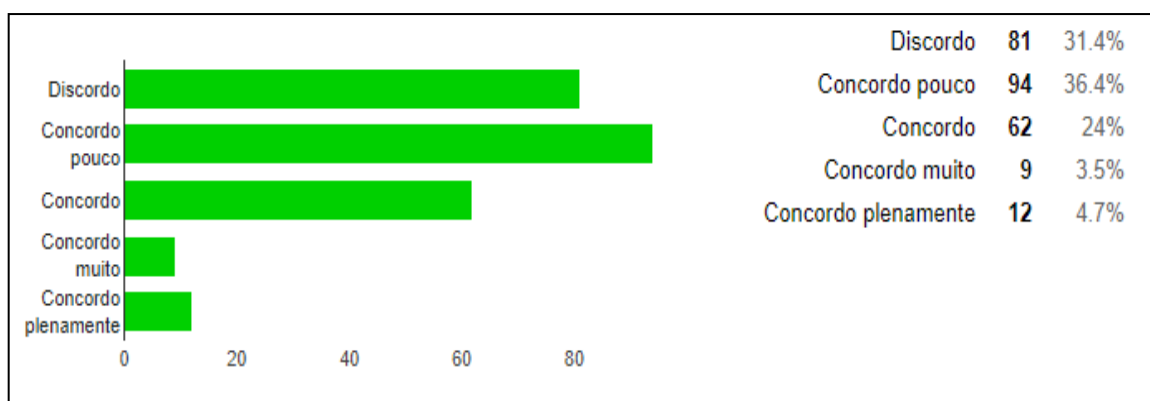
**Gráfico VI. 9- Item nº 3- (Prefiro ter um grupo culturalmente homogéneo)**



Estes dados são confirmados no item seguinte, onde se verifica que cerca de 31% dos respondentes discorda e 36, 4 % concorda pouco que existem mais vantagens em ter turmas homogéneas culturalmente (item 5), e cerca de 32% tem uma resposta afirmativa,

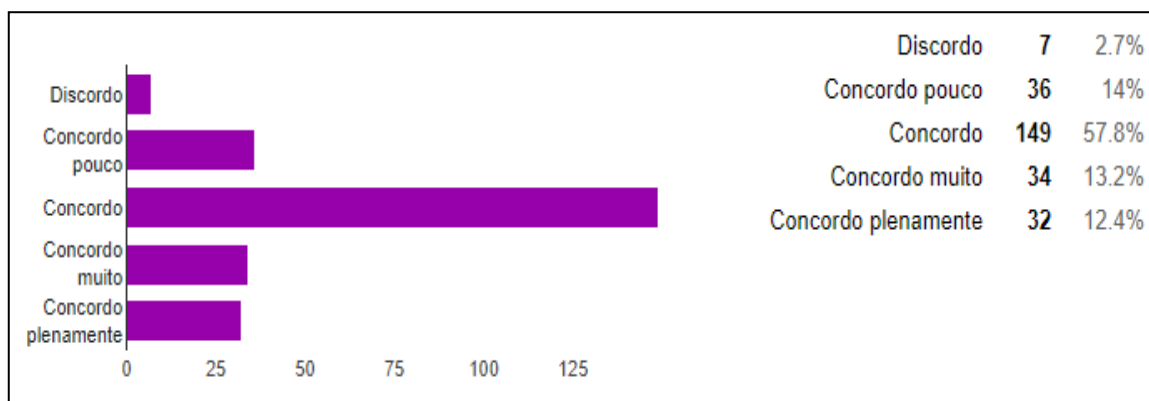
nomeadamente concordo, concordo muito e concordo plenamente (Gráfico 10). Constata-se assim que, se por um lado, cerca de 70% mencionam preferir turmas não homogéneas, há ainda cerca de 30% de educadores a quem a heterogeneidade das turmas coloca algumas dificuldades, não a desejando, apesar de reconhecerem que ter grupos diversificados a nível cultural seja mais enriquecedor.

**Gráfico VI. 10- Item nº 5- (Existem mais vantagens em ter turmas homogéneas culturalmente)**



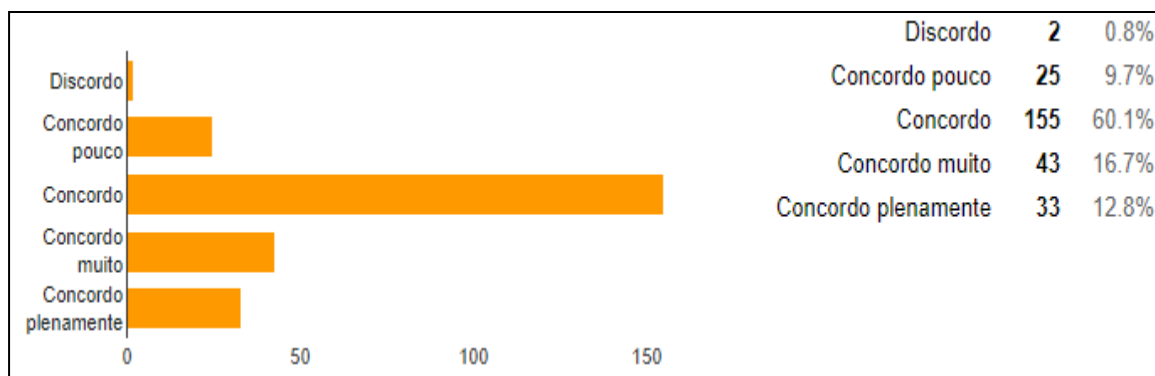
A maioria sente-se preparada para ter crianças de estrangeiras e /ou de culturas diferentes (cerca de 84% concorda, muito ou plenamente), como se pode verificar no gráfico 11.

**Gráfico VI. 11- Item nº 6- (Sinto-me preparado/a para ter crianças de diferentes culturas na sala)**



A maioria também se sente à vontade com a presença de crianças de estrangeiras e /ou de culturas diferentes na sala (cerca de 90% concorda, muito ou plenamente), como se pode verificar no gráfico 12.

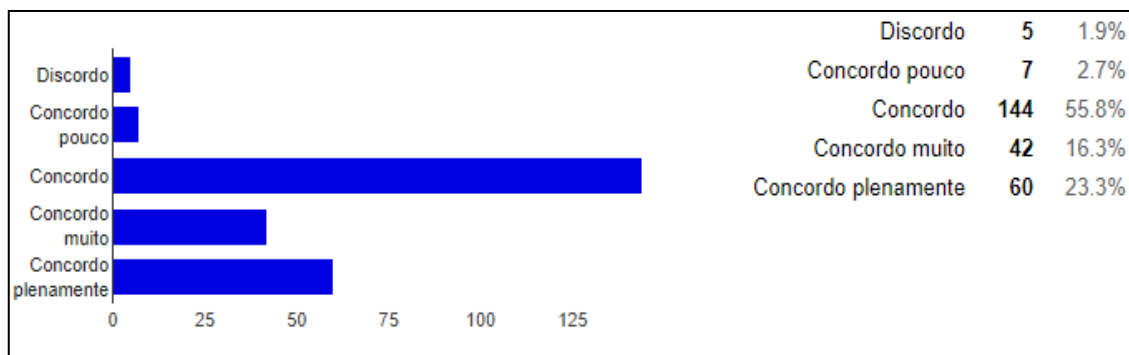
**Gráfico VI. 12- Item nº 8- (Sinto-me à vontade com crianças de diferentes culturas na sala)**



Apesar de a maioria dos respondentes se sentir preparada e à vontade quando tem um grupo com crianças de diferentes culturas, cerca de 95% concorda, muito ou plenamente, que isso represente um desafio para o educador, como se pode verificar nos dados apresentados no gráfico 13 que se encontra abaixo.

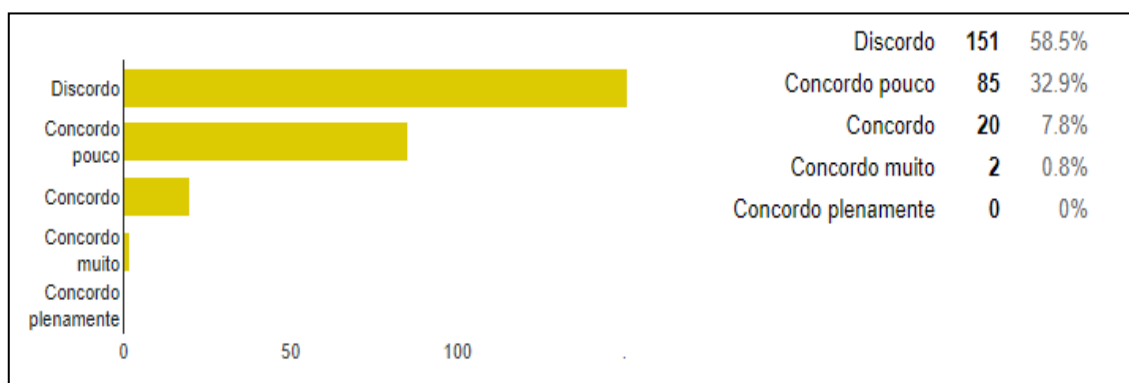
A este propósito, recordamos as observações de Bizarro (2006), ao referir que, se a educação não for intercultural, não poderá ser considerada uma educação de qualidade, portanto este é um aspeto que merece particular atenção por parte das instituições (escolas e administração central), no sentido de serem criadas condições (formação específica e outras) para a efetivação de uma educação intercultural que conduza à melhoria da integração das crianças e das práticas educativas subjacentes (Bizarro, 2006).

**Gráfico VI. 13- Item nº 7- (Ter crianças de diferentes culturas na sala representa um desafio para o educador/a)**



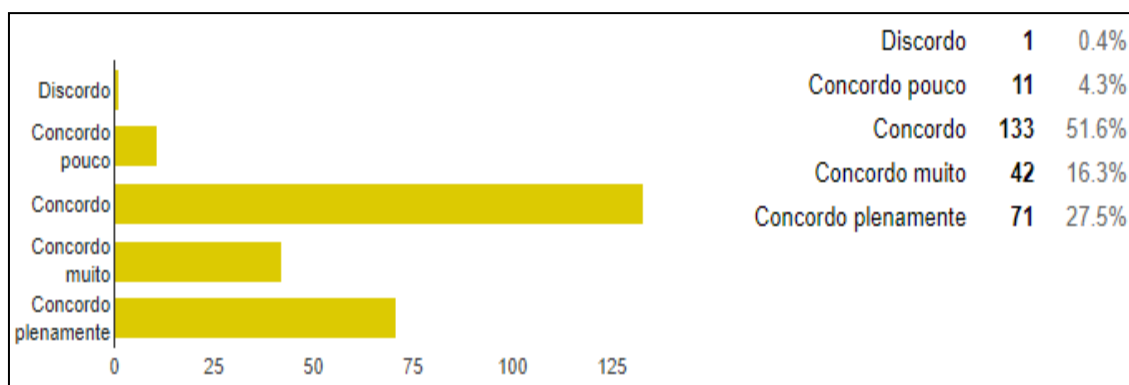
No entanto, o facto de ter crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas na sala parece não incomodar os educadores (item 10- gráfico 14), pois 58, 5% discorda que provoque desconforto e cerca de 33% concorda pouco.

**Gráfico VI. 14- Item nº 10- (Ter crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas na sala provoca desconforto aos educadores)**



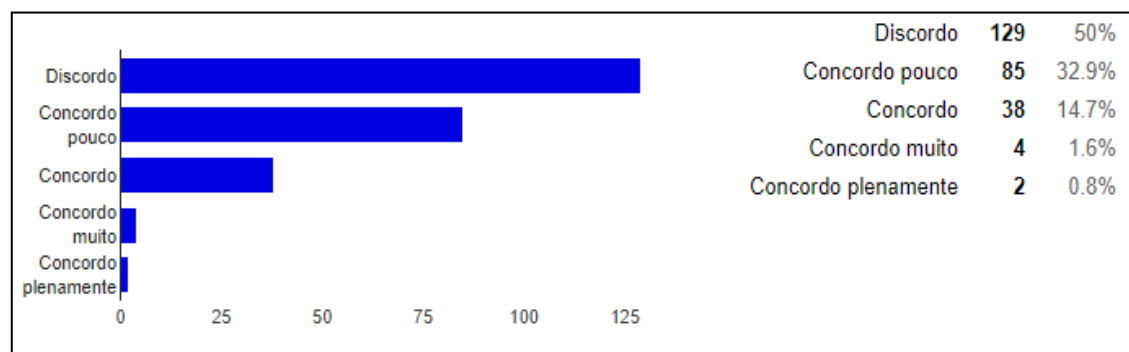
Cerca de 95% dos educadores mencionam que interagem facilmente com essas crianças, como se pode verificar no gráfico 15.

**Gráfico VI. 15-Item nº 26- (Interajo facilmente com crianças de diferentes culturas)**



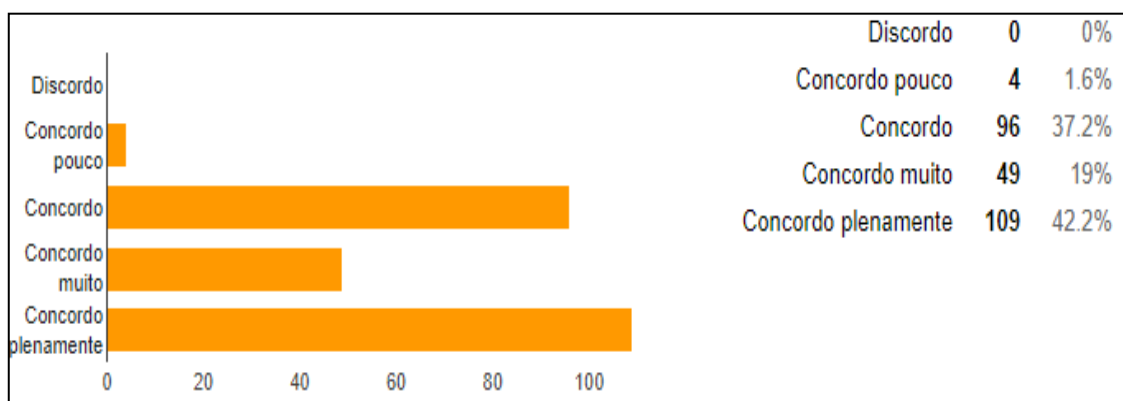
Quanto às atividades propostas, cerca de 50% dos inquiridos discorda e 32, 9% concorda pouco que promovam atividades dirigidas especificamente para as crianças estrangeiras e/ou de culturas diferentes (gráfico 16).

**Gráfico VI. 16- Item nº 17- (Considero adequado promover atividades específicas dirigidas apenas às crianças estrangeiras/ de diferentes culturas)**



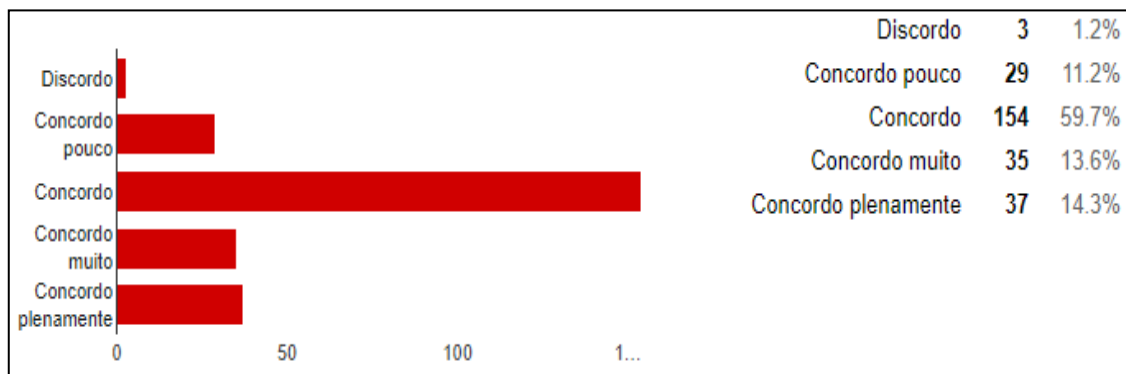
Em contrapartida, a maioria (98%) concorda, muito ou plenamente que seja importante aproveitar a diversidade das crianças para promover atividades na sala sobre o conhecimento do mundo (gráfico 17). Este facto é defendido por Borges e Silva (2017) que salientam que se deva trabalhar a diversidade já no início da primeira etapa da socialização secundária e que este tema deve orientar a prática pedagógica do educador, havendo ou não diversidade étnica ou cultural na sala ou escola (Borges & Silva, 2017).

**Gráfico VI. 17- Item nº 18- (É importante aproveitar a diversidade das crianças para promover atividades na sala sobre o conhecimento do mundo, valorizando outras culturas, países e lugares)**

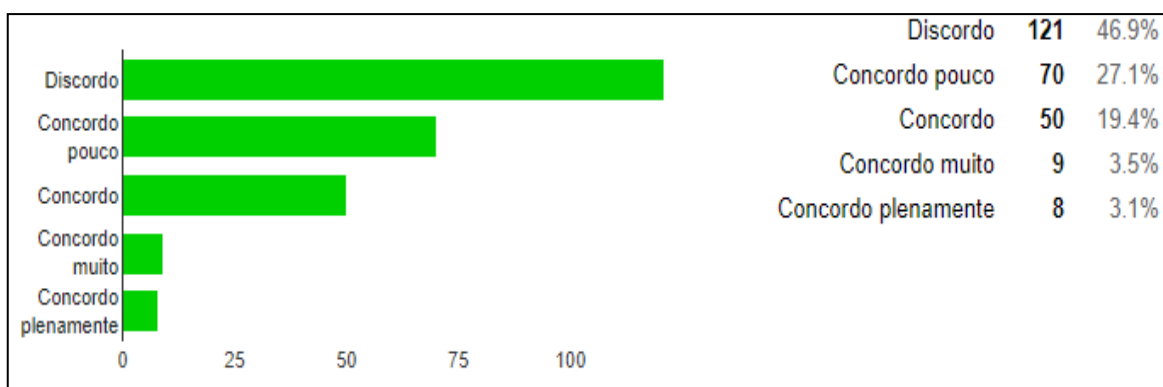


Independentemente de terem ou não crianças de diferentes origens e culturas, a maioria dos educadores parecem estar sensibilizados para a importância de promoverem atividades que visam o exercício da Educação Intercultural (gráfico nº 18). Ainda assim, cerca de 26% parecem só estar despertos para essa necessidade quando têm crianças diferentes na sala (gráfico nº 19).

**Gráfico VI. 18- Item nº 19- (Sempre que possível, ponho em prática atividades/estratégias/ procedimentos que visam o exercício da Educação Intercultural)**

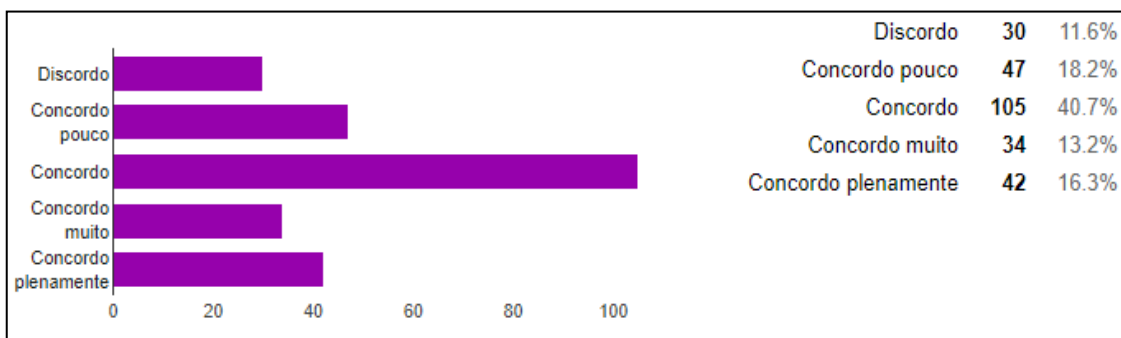


**Gráfico VI. 19- Item nº 21- (Promovo atividades que visam a Educação Intercultural apenas quando tenho crianças de diferentes culturas/países na minha sala)**

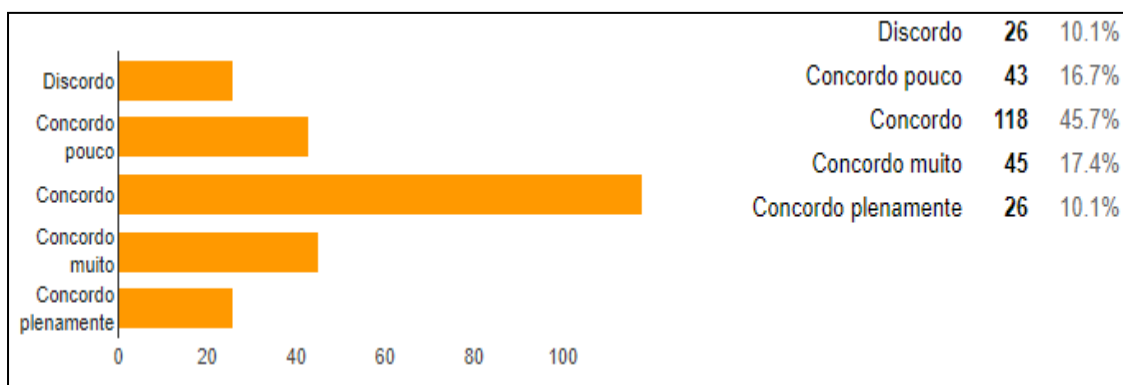


Cerca de 70% dos inquiridos concorda, muito ou plenamente, que promove atividades iguais para todos (gráfico 20), e 72% acha que é mais fácil trabalhar o tema da interculturalidade tendo crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas na sala (gráfico 21).

**Gráfico VI. 20- Item nº 22- (Nas minhas práticas, promovo atividades iguais para todas as crianças, independentemente da sua cultura)**

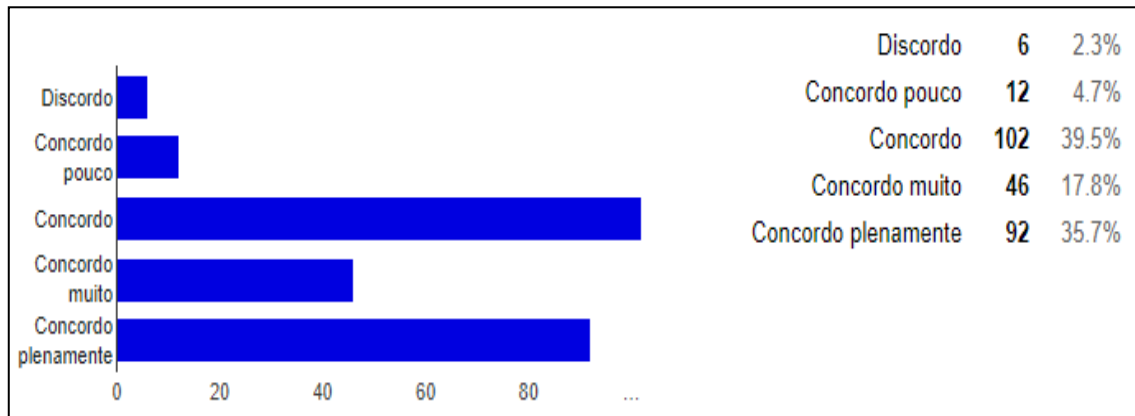


**Gráfico VI. 21- Item nº 24- (É mais fácil trabalhar a interculturalidade tendo crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas na sala)**



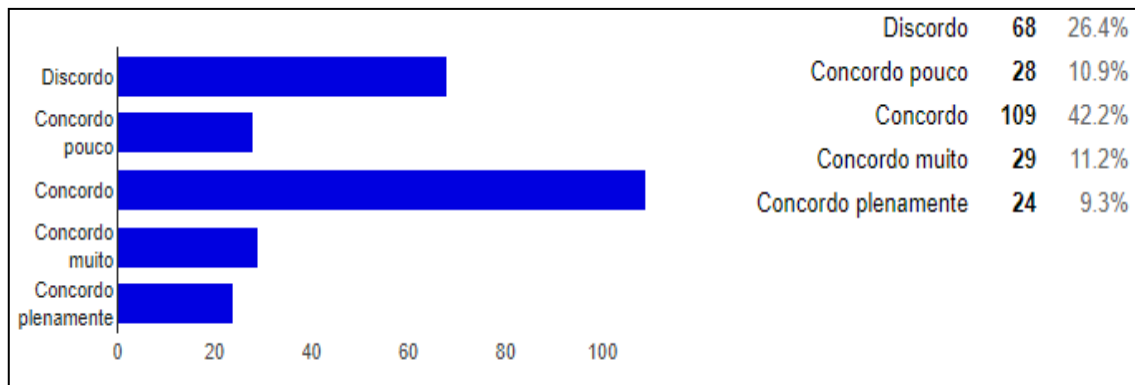
Por outro lado, cerca de 92% é de opinião que a planificação deve ter em conta a diversidade das crianças da sala (gráfico 22). Apesar de promoverem atividades iguais para todos e não específicas para estas crianças de diferentes culturas, a maioria dos educadores inquiridos diz ter em conta essas crianças nas suas planificações e nas suas práticas. Estes dados serão explorados nas entrevistas de forma a analisar de que modo isso acontece.

**Gráfico VI. 22- Item nº 23– (“A planificação deve ter em conta a diversidade das crianças da sala)**



Cerca de 63% dos respondentes concordam, (muito e/ou plenamente) que costumam implementar atividades que visam acolher as crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas e suas famílias, na sala (gráfico 23).

**Gráfico VI. 23- Item nº 57 – (Costumo promover atividades que visam acolher as crianças estrangeiras/ diferentes culturas e suas famílias)**



O quadro resumo relativo à questão 27 (Quadro nº 7) faz referência às atividades promovidas no âmbito da temática da interculturalidade.

*A interculturalidade e o uso das TIC na educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira*

**Quadro VI. 7- Questão aberta nº 27: “Caso costume implementar atividades de caráter intercultural na sua sala, descreva uma atividade que realize e que considere ser um exemplo de uma prática de educação intercultural”**

RESPOSTAS	
TIPO DE ATIVIDADE	NÚMERO
Exploração de histórias/ lendas	49
Festividades (principalmente Dia mundial da Criança)	37
Canções	36
Atividades de culinária	32
Danças	24
Tradução de palavras em várias línguas /Inglês-atividade extra	22
Pesquisa na net	21
Diálogos e registos coletivos	20
Vídeos e filmes	19
Participação de famílias estrangeiras	19
Dramatizações	14
Jogos	14
Exploração de imagens	13
Explorar diferentes costumes e tradições	12
Exploração de adereços e vestuários estrangeiros	11
Projetos / intercâmbios	10
Atividades de expressão plástica	7
Explorar diferentes tipos de habitação	5
Visitas de estudo	2
Exploração dos Direitos das Crianças	2
Exploração de países e continentes no mapa	3
Vídeo chamadas	1
Exploração dos tipos de família	1
Elaboração de cartaz	1

Muitas das respostas dadas remetem para atividades realizadas no âmbito do Dia Mundial da Criança, com a exploração/dramatização de histórias, canções, danças e algumas atividades de culinária, em que muitas vezes são convidados membros das famílias estrangeiras e/ou de diferentes culturas, com diálogos e registos coletivos, em

que se traduzem palavras utilizadas, visualização de vídeos, pesquisas e jogos na internet, e pontualmente alguns projetos de intercâmbio.

Existem vários estudos que revelam que as atividades no âmbito da interculturalidade no pré-escolar se focam principalmente na área da literatura infantil (Marques & Borges, 2012); (Marques & Bastos, 2016); (Caetano, 2016); (Fonseca, 2018); (Leão, 2018); entre outros, sendo que, neste caso, o maior número de referências (49) foi relativo à exploração de histórias, o que revela uma acentuada tendência para este tipo de atividade, seguida das atividades relacionadas com as festividades, canções e culinária. De acordo com Marques e Borges, qualquer abordagem no âmbito da educação inter/multicultural desafia o educador de infância a uma permanente articulação entre os conteúdos, os processos de ensino/aprendizagem e a realidade sociocultural envolvente (Marques & Borges, 2012).

### **2.1.3.1. Síntese da Parte III**

Podemos concluir, no final desta terceira parte, que existe um número significativo de inquiridos que nunca teve formação na área da educação intercultural, o que é importante de salientar. Os que já tiveram formação relatam, maioritariamente, que foi a nível geral, numa disciplina da formação inicial ou em ação realizada na formação contínua. Embora a recente documentação publicada pelo Ministério (“Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”, as “Aprendizagens essenciais”, o “Manual de apoio à educação inclusiva”), bem como a publicação de legislação (Decreto-lei nº 54/2018 e 55/2018, de 6 de julho), vá no sentido de mudar as práticas na questão da interculturalidade, a formação, principalmente a contínua, permanece da inteira responsabilidade dos docentes que a procuram e que estejam predispostos a fazê-la.

Apesar das lacunas de formação identificadas, a maioria diz-se preparada para trabalhar com as crianças de diferentes culturas na sala e considera que interage bem com elas. Também concordam que isso representa um desafio para o educador de infância, não achando que provoque desconforto. No sentido desta postura vai a Lei-quadro da educação pré-escolar que dá relevo a um dos objetivos deste nível de ensino que é fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, com vista ao respeito pela pluralidade de culturas.

Os educadores inquiridos manifestam preferência por ter um grupo de crianças diverso a nível cultural, prevalecendo a opinião de que a diversidade cria mais oportunidades educativas.

Dentro da temática da Educação intercultural, a maioria dos inquiridos realiza atividades que não são dirigidas apenas às crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas e não o fazem apenas quando têm essas crianças na sala, apesar de acharem que é mais fácil trabalhar a interculturalidade quando isso acontece. A maioria menciona também que a planificação deve ter em conta a diversidade da sala, e que promovem atividades iguais para todos, costumando estas acolher as crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas e as suas famílias. Spodek referia que as atitudes raciais e os comportamentos inter-raciais das crianças mais novas podiam ser transformados através de ações, desde que bem planeadas e concebidas (Spodek, 2010). Neste sentido, Borges e Silva (2017) defendem que “o objetivo é formar cidadãos para uma sociedade aberta e plural” (Borges & Silva, 2017, p. 2).

Nas atividades implementadas no âmbito da interculturalidade, foram referidos alguns exemplos baseados no conto e exploração de histórias e imagens, canções, danças e pesquisas, sendo realizadas maioritariamente na celebração das datas festivas, como Natal, Páscoa e Dia da Criança. O facto de as atividades mencionadas serem realizadas

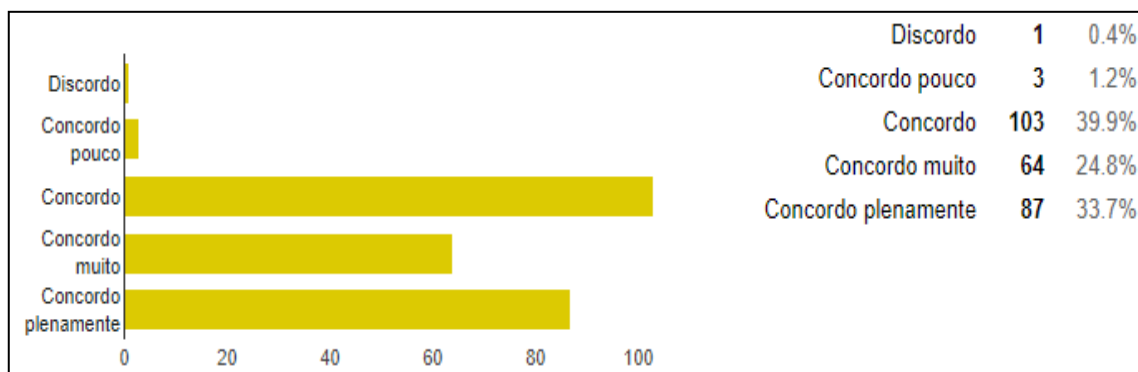
apenas em dias festivos pode ser um indicador de que esta temática ainda não é abordada transversalmente, sendo remetida para abordagens meramente pontuais. Estes dados vão ao encontro das conclusões encontradas por Borges (2008) no seu estudo, que salientou que além das canções, a utilização de livros constitui a prática mais referida na abordagem inter/multicultural (Borges, 2008).

#### **2.1.4. Parte IV**

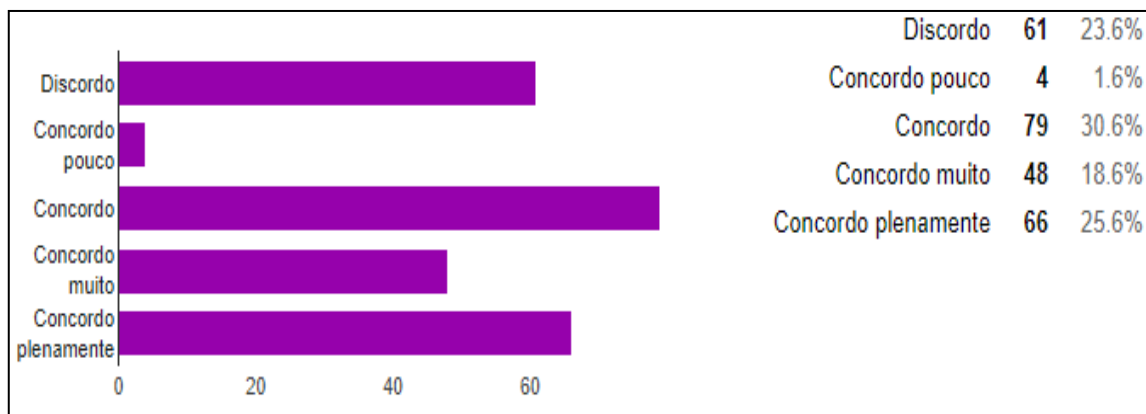
Na parte IV do questionário, queremos aferir de que forma se realiza a adaptação das crianças estrangeiras e/ou de outras culturas, explorando a opinião dos educadores inquiridos face a essas crianças, a aceitação das outras crianças, o papel que a escola tem na sua adaptação e o seu comportamento na escola.

A aceitação das crianças vindas do exterior por parte das outras crianças é uma das áreas onde existe maior consenso, pois 98% concorda, muito ou plenamente, que as crianças da sala aceitam ou aceitariam bem crianças estrangeiras e/ou de outras culturas (item 20) e que as integram ou integrariam bem na sala (item 44-75% concorda, muito ou plenamente). Por outro lado, cerca de 88% discorda que reagiriam mal à presença de crianças estrangeiras e/ou de culturas diferentes (item 25), verificando-se assim consonância das respostas em relação a este aspeto (gráficos 24, 25 e 26, abaixo representados). Num estudo realizado por Ribeiro (2017), apesar de ter sido realizado com alunos do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico, foi verificado que, globalmente, os alunos gostam de conviver com colegas de culturas diferentes, o que se constata também nos outros níveis de ensino, principalmente neste caso, no nível do pré-escolar, de acordo com a opinião dos educadores inquiridos (Ribeiro, 2017).

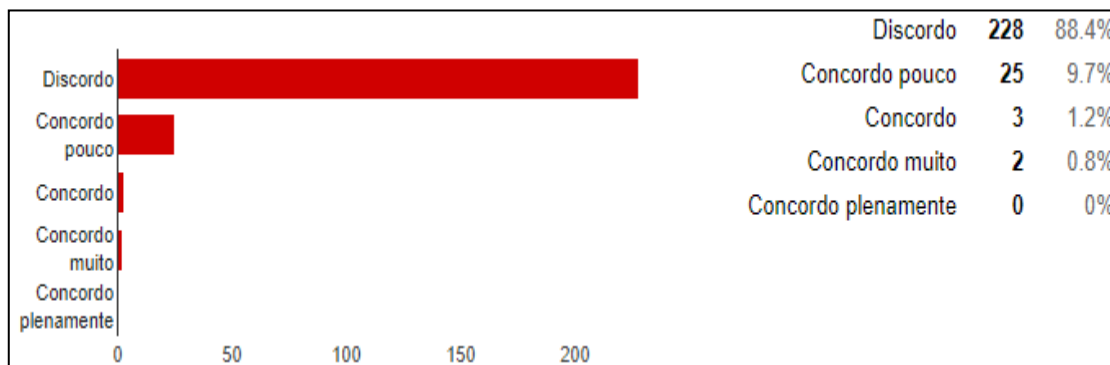
**Gráfico VI. 24- Item nº 20- (Julgo que as crianças da minha sala aceitam (ou aceitariam) bem as crianças de países/culturas diferentes)**



**Gráfico VI. 25- Item nº 44- (De acordo com a minha experiência, as crianças integram bem colegas de países e culturas diferentes nas suas brincadeiras)**

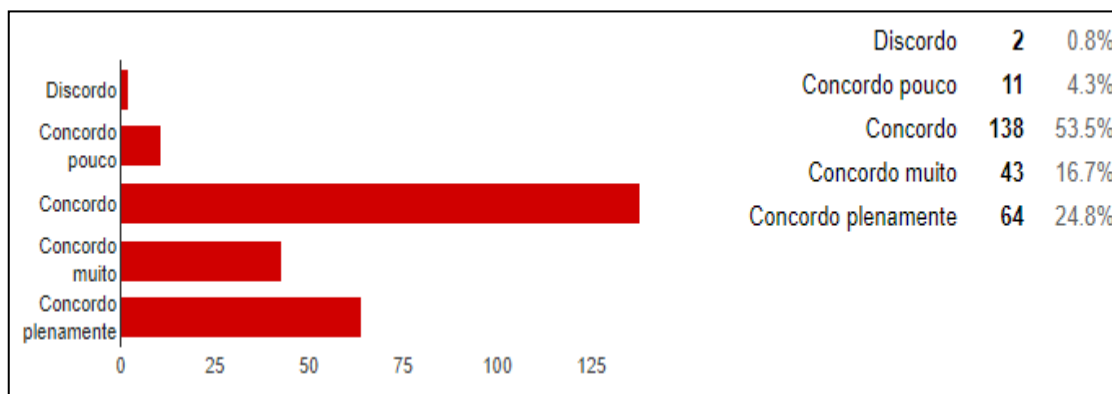


**Gráfico VI. 26- Item nº 25- (Em geral, acho que as crianças do meu grupo reagem, ou reagiriam, mal à presença de crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas)**

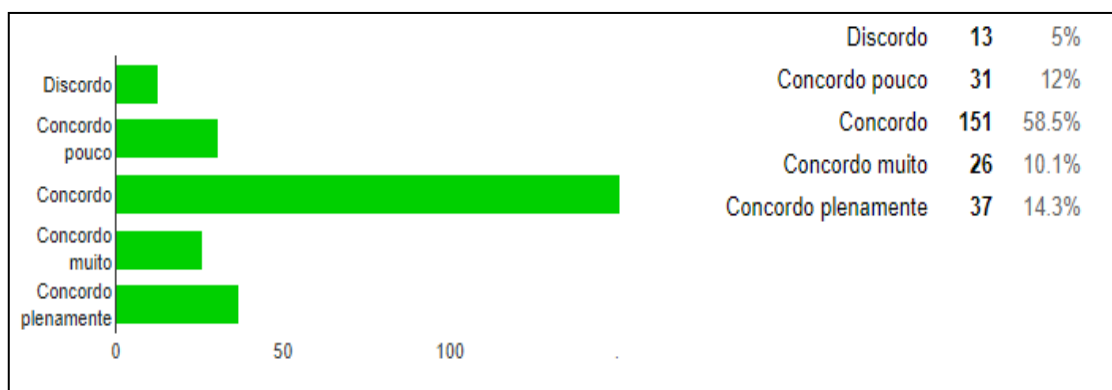


Quanto à escola, a maioria (93%) acha que esta facilita a integração de crianças estrangeiras e/ou de culturas diferentes (item 9) e 82, 8% concorda, muito ou plenamente que o Projeto Educativo da Escola tem em conta essas crianças (item 11), como se pode ver nos gráficos 28 e 29. Apesar de acharem que a escola facilita a integração das crianças, o valor percentual das respostas baixa quando se refere ao Projeto Educativo. Alguns dos educadores inquiridos não tinham muito conhecimento acerca do Projeto Educativo, o que poderá revelar pouco envolvimento da totalidade do corpo docente na sua elaboração, como é recomendado. Braz (2012) destaca que o Projeto Educativo de escola implica sempre uma atuação conjunta e concertada dos diversos atores educativos, assente numa conceção participada e democrática da escola, no entanto, na prática, tal nem sempre se verifica (Braz, 2012).

**Gráfico VI. 27- Item nº 9– (Considero que a minha escola facilita a integração de crianças estrangeiras e de diferentes culturas)**



**Gráfico VI. 28- Item nº 11- O projeto educativo da minha escola tem em conta as crianças estrangeiras e de diferentes culturas”**

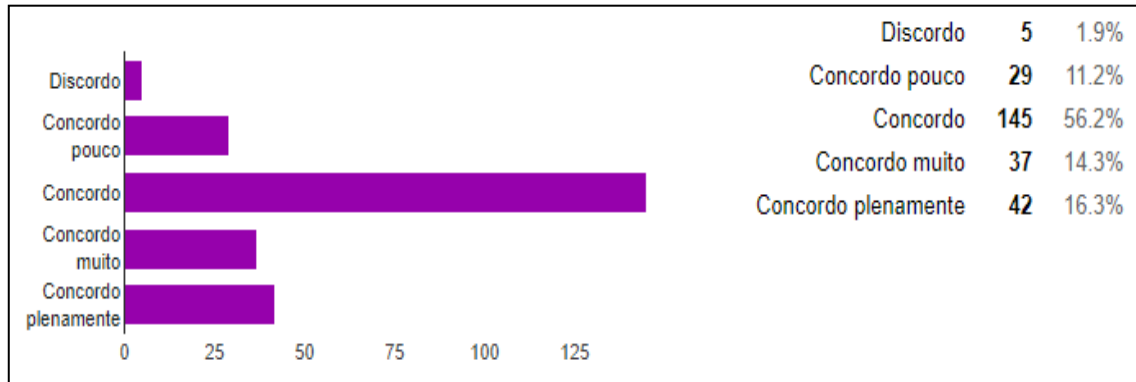


De acordo com recente Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, acerca da inclusão, a verdadeira inclusão pretende uma cidadania ativa de todos os cidadãos. A escola inclusiva é uma comunidade educativa que tem práticas que correspondem à diversidade dos alunos que dela fazem parte, atendendo às suas necessidades académicas, sociais e emocionais. A Professora Ariana Cosme, num dos *webinars* disponíveis no *site* da Direção Geral de Educação (18-1-2018), salienta que para tornar uma escola inclusiva é

essencial procurar soluções práticas para fazer com que todos os alunos aprendam, independentemente das suas dificuldades, adequando tempos, materiais, espaços e até grupos, se tal for necessário (Cosme, 2018). O importante é ter como objetivo o sucesso de todos os alunos, sendo que todos os envolvidos têm de se corresponsabilizar nas causas que pareçam mais difíceis e com o apoio de todos, será mais fácil atingir o sucesso.

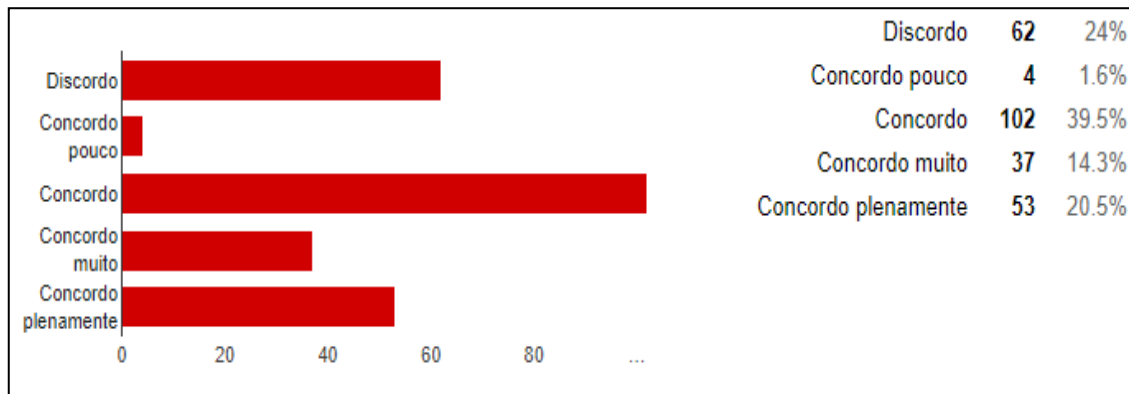
Há uma perceção positiva acerca da forma como a escola valoriza a cultura de origem das crianças, filhas de imigrantes (item 12- gráfico 29). Desta forma, comparativamente aos dados retirados do gráfico 27, podemos constatar que a escola facilita a integração de crianças estrangeiras e de diferentes culturas mais do que valoriza a cultura de origem dessas crianças, denotando-se um comportamento menos assertivo, percecionado pelos educadores de infância inquiridos.

**Gráfico VI. 29- Item nº 12- (A minha escola valoriza a cultura de origem das crianças, filhas de imigrantes)**



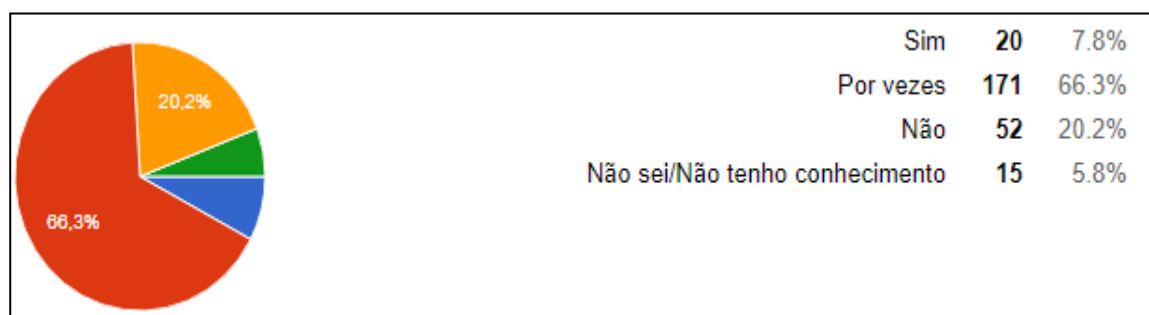
Cerca de 74% dos educadores concorda, muito e/ou plenamente que já contribuiu para a adaptação das crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas e das suas famílias à escola (item 47 abaixo), no entanto, o que sobressai é a posição «mais neutra» do concordo.

**Gráfico VI. 30- Item nº 47– (Posso dizer que já contribui para a adaptação das crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas e das suas famílias à escola)**



No que diz respeito à integração na vida escolar, na questão 15 (gráfico 31), podemos constatar que a maioria dos educadores acha que por vezes existem maiores dificuldades na integração das crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas na vida escolar (cerca de 8% resposta sim e 66,3%, por vezes).

**Gráfico VI. 31- Questão nº 15– (Na sua perspetiva, acha que as crianças de diferentes culturas apresentam maiores dificuldades de integração na vida escolar?)**



Estas dificuldades de integração na vida escolar foram especificadas na resposta à pergunta aberta 16, cujos resultados estão representados no quadro 8 que se segue.

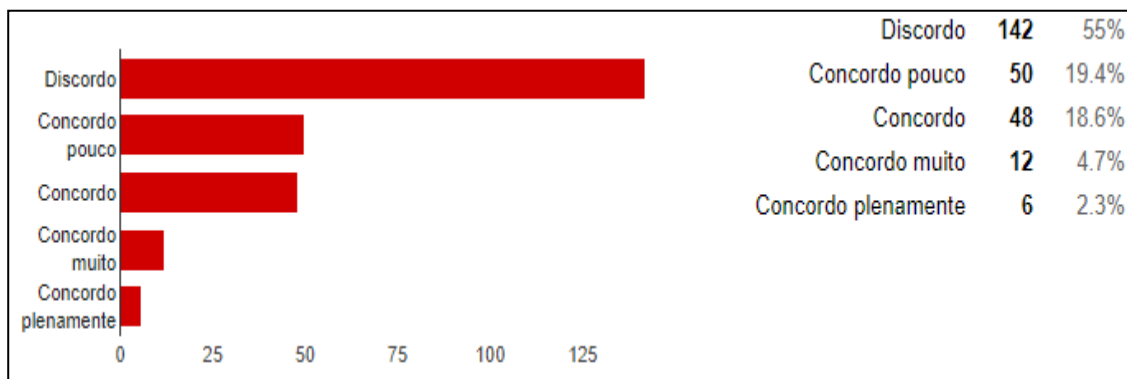
**Quadro VI. 8- Questão aberta nº 16: “Se respondeu SIM ou POR VEZES, indique de modo sucinto os principais motivos dessas dificuldades?”**

RESPOSTAS	
TIPO	NÚMERO
Comunicação oral expressiva e compreensiva/ linguagem	145
Alimentação	29
Diferença/Conflito cultural	23
Adaptação ao que é novo	16
Costumes /Hábitos diferentes	15
Adaptação às regras e rotinas	6
Datas festivas	5
Família/ adultos	5
Religião	4
Aceitar a diferença	4
Relação com os colegas	2
Disponibilidade dos pais	1

Como se pode verificar nos dados referenciados no quadro, a comunicação/ linguagem é a principal dificuldade apontada pelos inquiridos. Botas e Moreira, em 2015, no seu estudo acerca da integração das crianças recém-chegadas a Portugal, embora no 1ºCiclo, também concluíram que o domínio da língua portuguesa constitui a primeira dificuldade à sua integração desde que a criança chega à escola (Botas & Moreira, 2015). Um segundo aspeto em que se notam mais dificuldades é na alimentação, que geralmente é diferente do seu país de origem e, em seguida, as diferenças culturais, que dificultam a adaptação ao novo (ambiente, pessoas, regras, etc.), como se pode verificar nas respostas dadas à questão aberta nº 16.

Na resposta ao item 53 abaixo representado, podemos verificar que 55% dos inquiridos discorda que existam diferenças comportamentais entre as crianças consoante a sua etnia ou cultura, e 19, 4% concorda pouco.

**Gráfico VI. 32- Item nº 53- (De acordo com a minha experiência, considero que existem diferenças comportamentais entre as crianças consoante a sua etnia ou cultura)**



Foi elaborado um quadro (9) para facilitar a análise das respostas à questão aberta 43, que especifica as diferenças comportamentais que os educadores acham que existem nas crianças, de acordo com a sua diversidade. Dos inquiridos que responderam a esta questão aberta, num total de 145, cerca de 65 não apontaram diferenças de comportamento, resposta que coincide com os valores apresentados no gráfico anterior.

**Quadro VI. 9- Questão aberta nº 43: “Se nota diferenças comportamentais entre as crianças, consoante a sua etnia, na sua sala, indique quais e de que forma influenciam o funcionamento das atividades”**

RESPOSTAS	
TIPO	NÚMERO
Linguagem/comunicação	34
Alimentação	9
Rotinas/regras	9
Adaptação	7
Crianças nórdicas mais aplicadas e assertivas e os da América do Sul e da Europa Central mais agitados	7
Festividades	6
Etnia cigana (diferentes costumes das crianças e das famílias)	3
Valores	2

Os que apontaram diferenças comportamentais entre as crianças de diferentes proveniências culturais referiram maioritariamente a Linguagem/comunicação como principal entrave ao normal funcionamento das atividades. Seguidamente, foram verificadas dificuldades na alimentação, nas rotinas e regras e na adaptação ao novo ambiente. Alguns salientam que as crianças dos países nórdicos são muito aplicadas e assertivas, sendo as provenientes da América do Sul e da Europa Central mais agitadas. Também foi referida a diferença nos hábitos e costumes das crianças e dos pais de etnia cigana, como mais fechados e menos comunicativos e a celebração (ou não) de festividades/tradições também foi apontada como elemento que condiciona o desenrolar das atividades por 6 dos inquiridos.

Estas respostas coincidem com as respostas dadas na questão aberta 16, que apontava para as principais dificuldades sentidas na adaptação à escola por parte dessas crianças. As escolas na Madeira são frequentadas por crianças estrangeiras, como chinesas, venezuelanas, angolanas, brasileiras, entre outras, incluindo minorias e condições sociais mais desfavorecidas que, além de terem que enfrentar, por vezes, outra língua, têm que encarar regras sociais diferentes que, se não existir um trabalho cuidado e atento a estas situações, acaba por reforçar a desvantagem em relação às crianças locais. Esta realidade tem que ser tida em conta quando trabalhamos com crianças de culturas diferentes.

#### **2.1.4.1. Síntese da Parte IV**

Como conclusão desta quarta parte, podemos salientar que a maioria dos educadores inquiridos apontou como dificuldades na integração das crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas na vida escolar, o aspeto linguístico, a adaptação à alimentação, aos novos hábitos culturais, às regras e rotinas e as diferenças na

comemoração das datas festivas (item 16). Tais dificuldades coincidem com as dificuldades apresentadas ao nível do comportamento dessas crianças na questão aberta nº 43.

Existe um grande consenso na tendência de resposta alusivo à aceitação das outras crianças da sala às crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas, que vai ao encontro dos princípios veiculados nas Aprendizagens Essenciais dos alunos, recentemente publicadas pelo Ministério da Educação (Aprendizagens Essenciais, s.d.), que apontam no sentido de desenvolver o relacionamento interpessoal. Este documento salienta a importância dos alunos, na escola, serem preparados para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, no sentido de assegurar o seu desenvolvimento cívico equilibrado.

Quanto à escola, a maioria dos educadores é de opinião que esta facilita a integração dessas crianças, nomeadamente através do Projeto Educativo, tendo em conta as diferentes culturas de origem. Contudo, apesar de expressarem esta opinião relacionada com o Projeto Educativo, constatámos que os educadores pareciam ter pouco conhecimento acerca deste documento da instituição (gráfico nº28- item 11). Cardoso C. (1996) veicula que a escola multicultural pressupõe a divulgação do projeto da escola, fazendo com que os professores participem do mesmo e o tornem realidade nas práticas (Cardoso, 1996). No entanto, a verdade é que procurar que um número cada vez maior de docentes elabore um documento tão extenso como um Projeto Educativo, delineando estratégias que incluam todos os níveis de ensino, com escolas cada vez maiores (vão surgindo escolas que incluem desde a creche ao secundário), torna-se tarefa que, na teoria, se almeja como o ideal, mas na prática, é praticamente impossível de concretizar. Neste sentido, será importante encontrar outras formas de envolvimento, que poderão passar pela discussão nos departamentos das orientações propostas;

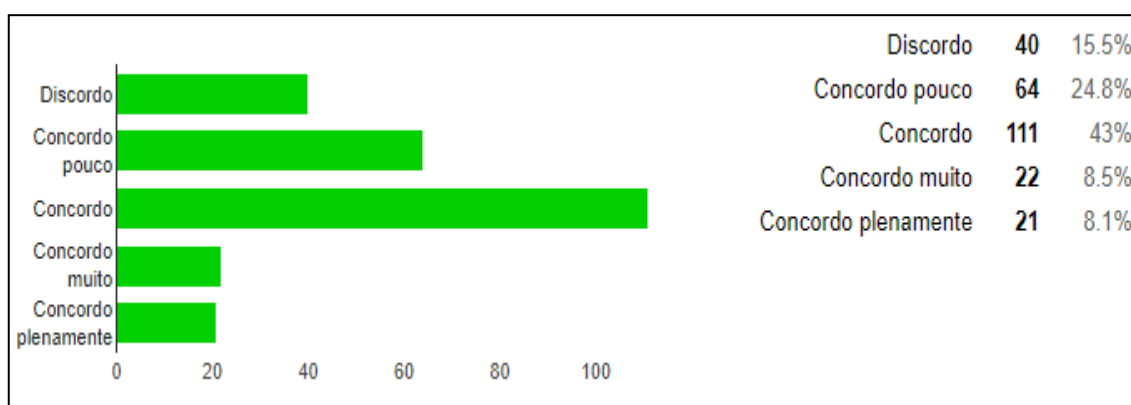
mesmo não participando na elaboração, é questão imperiosa tomar contacto com um documento que deve estruturar o trabalho da escola.

### 2.1.5. Parte V

Neste tópico, verificamos que o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação na promoção de comportamentos de aceitação e valorização da interculturalidade, aferindo o uso destas ferramentas pelos educadores de infância, na promoção da interculturalidade e no relacionamento da escola com as famílias das crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas.

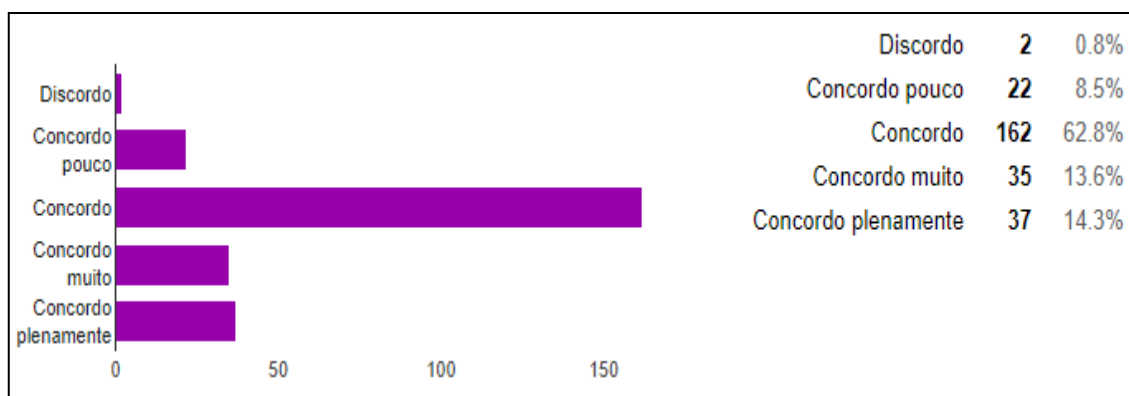
Quanto ao uso das TIC, 60% dos inquiridos menciona que recorre a elas no dia-a-dia com as crianças (item 28- gráfico 33) e os 40% que não utilizam justificam-se através da falta de meios na sala, por não ter aulas/professor TIC, ou por não dominarem bem as tecnologias digitais (elementos patentes nos comentários e na resposta aberta à questão 40).

**Gráfico VI. 33- Item nº 28- (Recorro às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no dia- a- dia com as minhas crianças)**

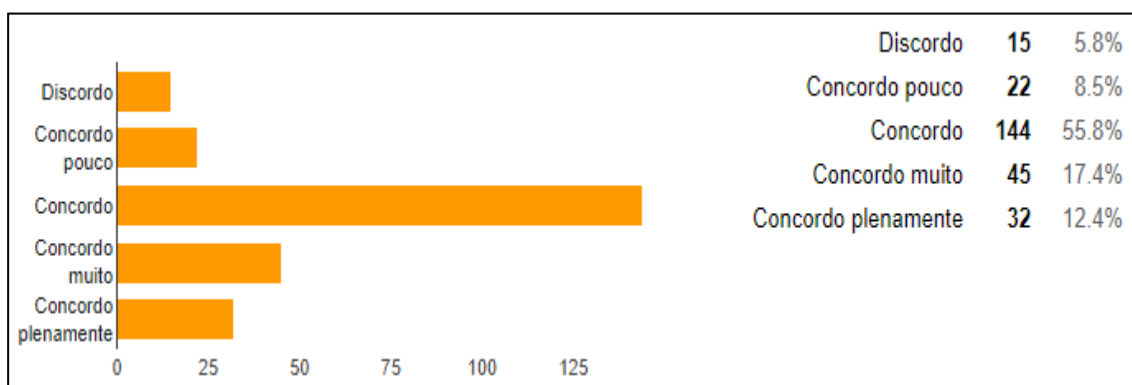


A maioria dos inquiridos menciona ainda que as TIC são essenciais para apoiar a aprendizagem (item 29) e que são úteis para o grupo (item 31-cerca de 90% concorda, muito ou plenamente), como se pode aferir nos gráficos 34 e 35. Esta opinião coincide com Amante (2011), que salienta que os aspetos positivos prevalecem após ter analisado as várias perspetivas acerca dos prós e dos contra da introdução das TIC nas salas de pré-escolar e que num mundo digital é desejável que elas façam parte do quotidiano das crianças (Amante, 2011).

**Gráfico VI. 34- Item nº 29- (As TIC são essenciais para apoiar a aprendizagem)**

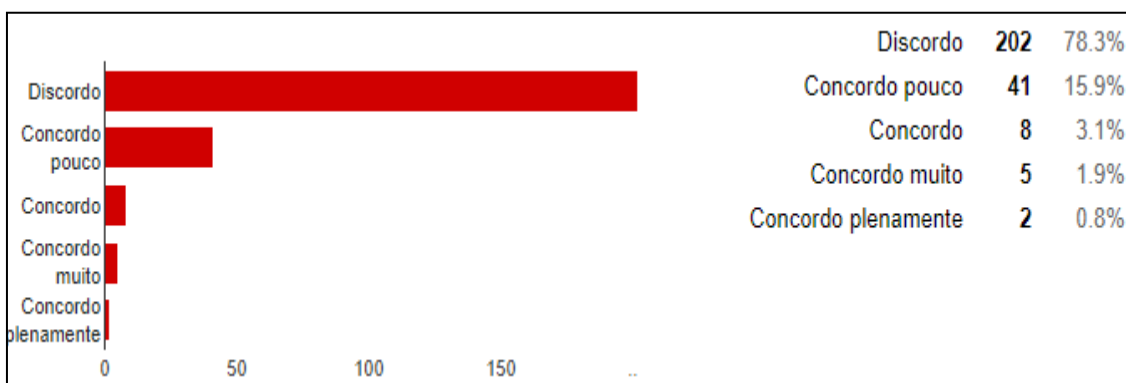


**Gráfico VI.35- Item nº 31– (As TIC são úteis para o meu grupo de crianças)**



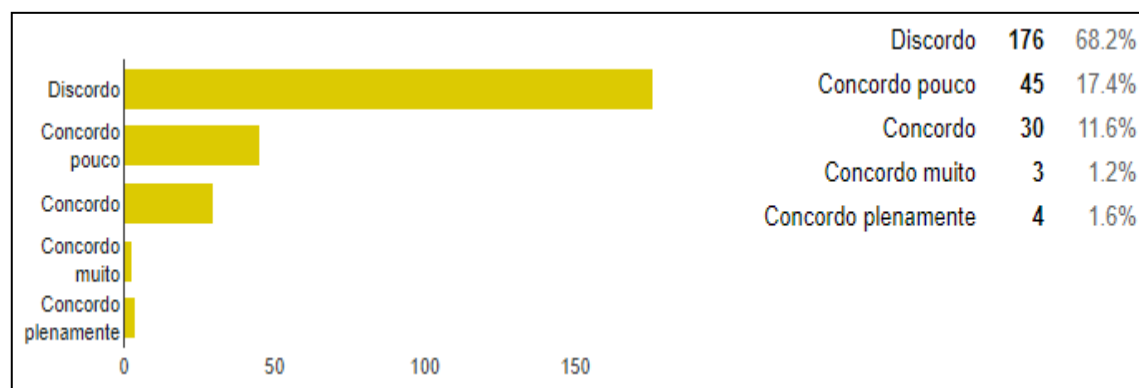
A maioria dos respondentes (78, 3%) discorda e cerca de 16% concorda pouco que não recorra às TIC com as crianças de pré-escolar, como se pode verificar no gráfico 36 que se refere às respostas ao item 32.

**Gráfico VI. 36- Item nº 32- (Não sou adepta da utilização das TIC com crianças do pré-escolar)**



Além disso, cerca de 62% discorda que não integra as TIC nas suas práticas e 17% concorda pouco (item 33-gráfico 37), o que vai ao encontro da tendência de respostas ao item anterior.

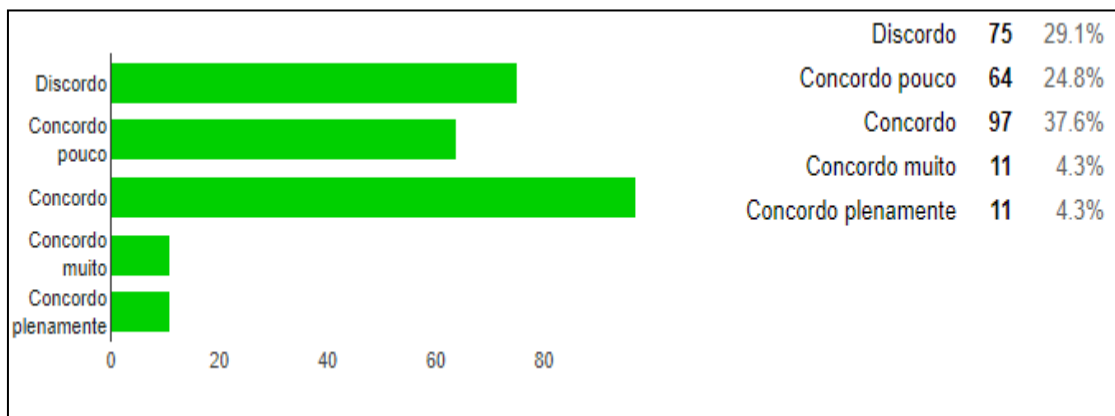
**Gráfico VI. 37- Item nº 33- (A utilização das TIC não se integra nas minhas práticas pedagógicas)**



No entanto, quando se pergunta se recorrem às tecnologias da informação apenas pontualmente (item 34 abaixo referido), cerca de 29% discordam, perto de 25% concordam pouco e cerca de 37% concordam que isso efetivamente acontece, como se pode verificar no gráfico 38. Evidencia-se assim que cerca de 50% consideram não fazer um uso meramente pontual das TIC, enquanto os outros 50% admitem que é isso que acontece na realidade da sua sala. De acordo com o estudo de Brito (2010), que abrangeu maioritariamente educadores do continente, 64% da amostra afirmou ter computador na sala e utilizá-lo frequentemente com as crianças (Brito R. , 2010).

As respostas dos inquiridos no presente estudo, salientam que cerca de metade dos inquiridos não recorre às TIC com frequência com as crianças, como se pode confirmar no gráfico que se apresenta a seguir.

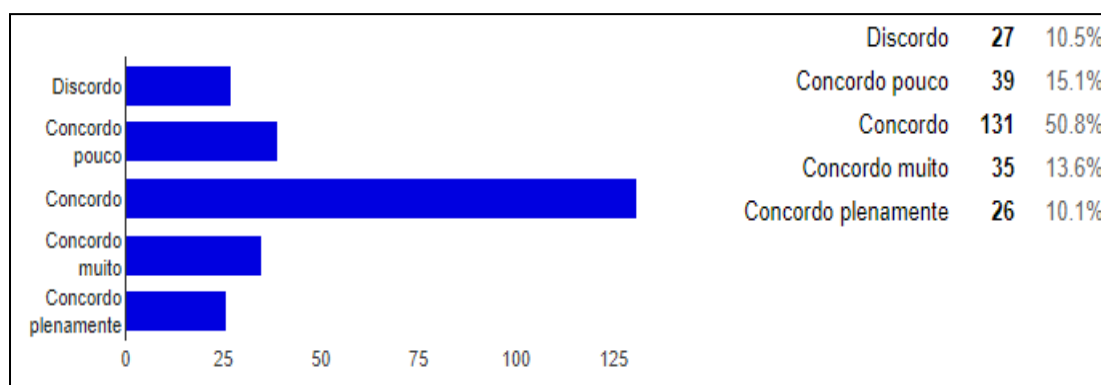
**Gráfico VI. 38- Item nº 34- (Uso as TIC apenas pontualmente com as crianças da minha sala)**



Cerca de 74% concorda, muito ou plenamente que recorre às TIC para promover atividades relacionadas com a interculturalidade (item 30 a seguir), como se pode verificar no gráfico 39. De acordo com as orientações da Framework, publicada em 2017 e

traduzida em 2018 para português: DIGCOMPEDU, os educadores “enquanto profissionais dedicados ao ensino, necessitam, além das competências digitais gerais para a vida e o trabalho, de competências digitais específicas ao educador para serem efetivamente capazes de utilizar tecnologias digitais para o ensino” (Lucas & Moreira, 2018, p. 15).

**Gráfico VI. 39- Item nº 30– (Recorro às TIC para desenvolver atividades que promovem a interculturalidade)**



Contudo, nas respostas à pergunta aberta 40 verificou-se que ainda existem alguns educadores de infância que não promovem atividades recorrendo às TIC.

**Quadro VI. 10- Questão aberta nº 40: “Desenvolve atividades utilizando as TIC com as crianças na sala, tendo por objetivo promover comportamentos de aceitação e valorização da interculturalidade? Se sim, indique um ou dois exemplos”**

RESPOSTAS		
	TIPO	NÚMERO
Não utiliza as TIC	Não têm recursos na sala	18
	Não têm recursos na escola	18
	Não dominam as TIC	3
	Não têm aulas TIC	2
Utiliza as TIC	Pesquisas na Net	31
	Visualização de histórias	30

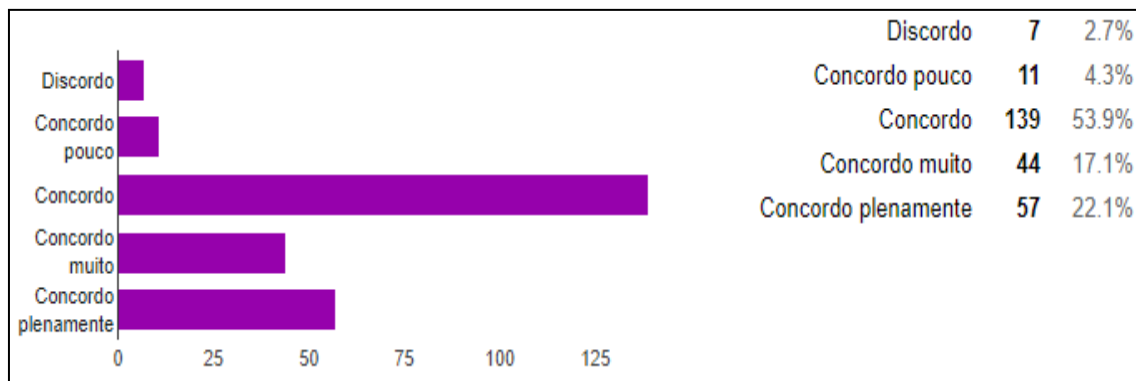
*A interculturalidade e o uso das TIC na educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira*

	Visualização de imagens	24
	Visualização e exploração de canções	20
	Visualização de filmes/vídeos	18
	Visualização de PowerPoint	10
	Realização de jogos	8
	Visualização de danças	4
	Participação em projetos	3
	Documentários	1
	Videochamadas	1

De entre os educadores que não utilizam as TIC, alguns salientam que não dispõem de recursos, quer na sala quer na escola, ou justificam tal atitude por não terem o apoio das aulas TIC com outro docente da área como atividade extracurricular ou por não dominarem as mesmas. Quem promove atividades utilizando as TIC, recorre a pesquisas na Internet, visualização e exploração de filmes e vídeos, imagens, histórias, PowerPoint, canções, danças, e realização de jogos, participação em projetos, documentários, videochamadas, por vezes, em articulação com o docente TIC (quadro 10 acima).

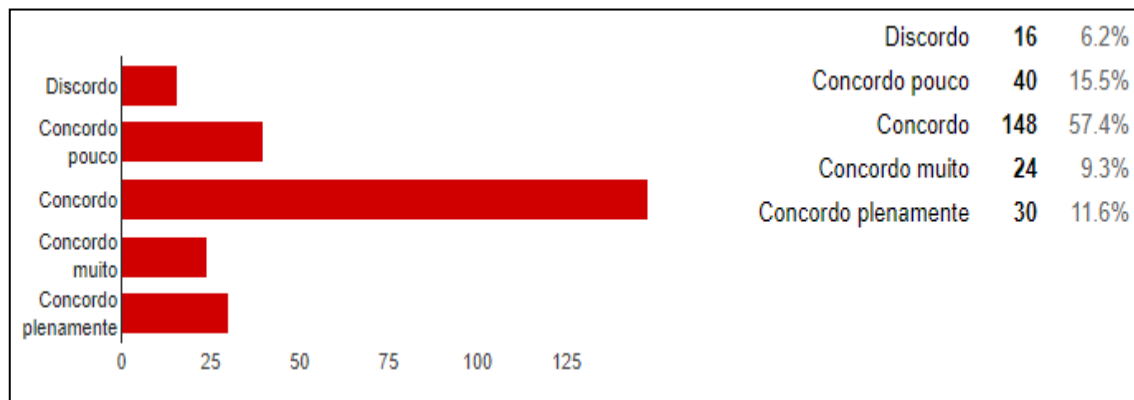
Na Madeira, contexto do nosso estudo, existe muita formação disponibilizada pela Secretaria e pelos sindicatos e associações, mas as formações em TIC, por vezes, não são as mais procuradas pelos educadores de infância, pois eles escolhem outras áreas, porque tendem a ver a informática como uma área técnica e não pedagógica. Apesar disso, quando se pede para os educadores se pronunciarem sobre o facto de as TIC contribuírem para as crianças conhecerem e valorizarem a diversidade cultural (item 35), a maioria concorda, muito ou plenamente (93%), como se pode verificar no gráfico 40.

**Gráfico VI. 40- Item nº 35– (Usar as TIC pode contribuir para levar as crianças a conhecerem e valorizarem a diversidade cultural)**



Por volta de 78% (concorda, muito ou plenamente) é de opinião que as tecnologias da informação e comunicação promovem comportamentos de aceitação/valorização da interculturalidade (item 38), como se pode verificar no gráfico 41.

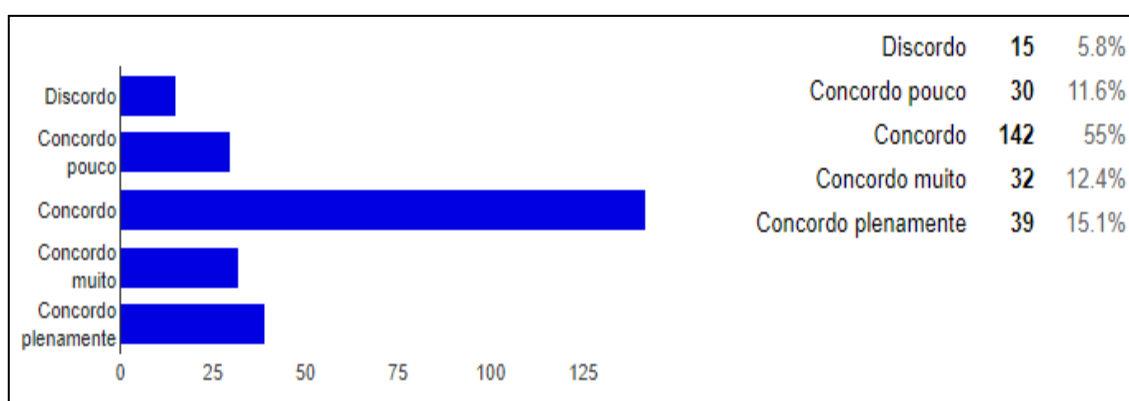
**Gráfico VI. 41- Item nº 38– (As TIC promovem comportamentos de aceitação/valorização da interculturalidade)**



Por outro lado, cerca de 82% dos educadores inquiridos concorda, muito ou plenamente, que as TIC contribuem para promover a comunicação com a família (gráfico 42 - item 36). Os estudos são praticamente inexistentes quanto à utilização das TIC para a

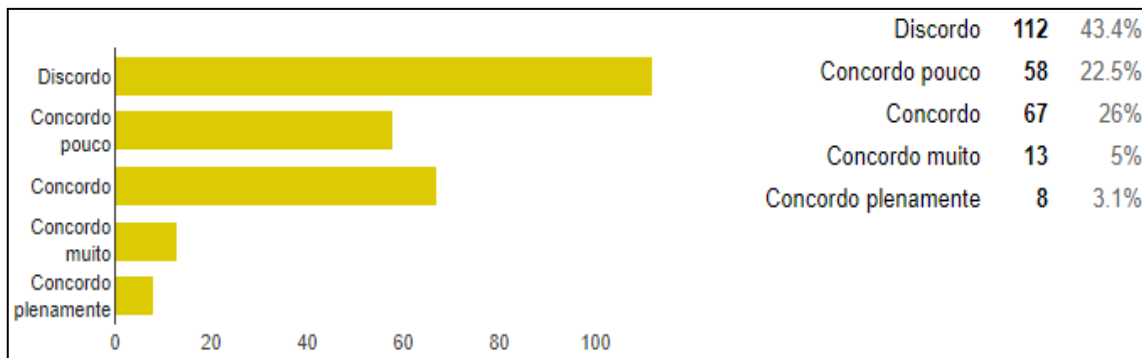
escola comunicar com as famílias, apesar de serem muitos os autores que salientam a sua importância e as suas vantagens. A colaboração da família com a escola é fundamental como afirma Perrenoud (2000) “seja qual for a sua pedagogia, um professor precisa que os pais dos seus alunos a compreendam e adiram a ela, pelo menos globalmente em nível das intenções e das conações do ensino e da aprendizagem” (Perrenoud, 1995, p. 120).

**Gráfico VI. 42- Item nº 36 – (As TIC contribuem para a comunicação escola/família)**



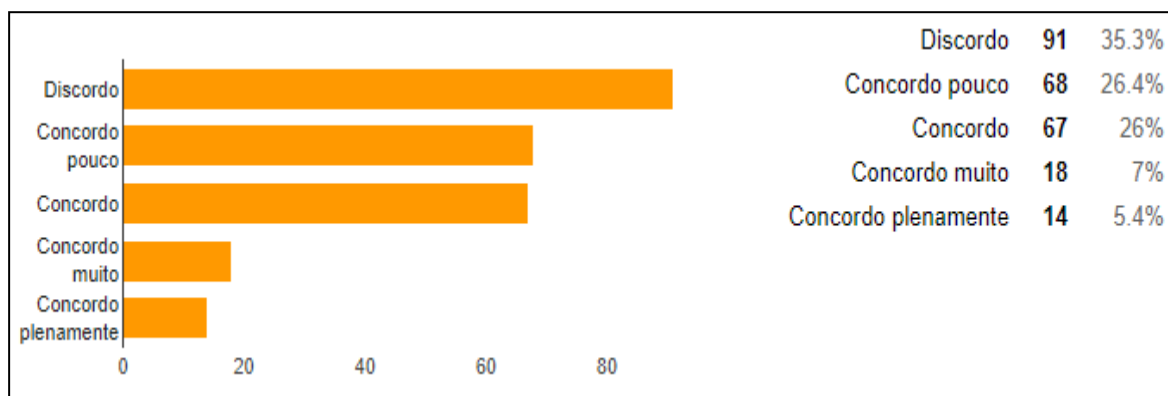
No entanto, cerca de 43% discorda e 22, 5% concorda pouco que comunica assuntos relacionados com marcação de reuniões, pedidos de colaboração, etc. através das TIC (gráfico 43). Apesar dos educadores reconhecerem que as TIC contribuem para promoção da comunicação com as famílias, a maioria não recorre a elas para assuntos do quotidiano escolar.

**Gráfico VI. 43- Item nº 39– (Comunico com as famílias através das TIC sobre assuntos relacionados com marcação de reuniões, pedidos de colaboração, etc.)**



Além disso, 35,3% discorda e 26,4% concorda pouco, que partilha trabalhos das crianças através das TIC (item 37- gráfico 44), o que coincide com a tendência de respostas no item anterior.

**Gráfico VI. 44- Item nº 37– (Partilho os trabalhos das crianças da minha sala através das TIC com as famílias)**



### **2.1.5.1. Síntese da Parte V**

Importa referir, no final desta parte, que existe um grande grupo de educadores que ainda não recorre às TIC no seu quotidiano com as crianças, quer por falta de recursos, quer por não ter aulas TIC com o apoio do docente TIC. Os docentes TIC são considerados essenciais para as práticas no pré-escolar pela Secretaria da Educação, no entanto, ainda são muitos os educadores de infância que na realidade não dispõem de horário nem de apoio desses docentes. Apesar disso, constatamos que uma grande parte dos educadores considera que as TIC são importantes para apoiar as atividades. Como se pode verificar nos exemplos de atividades dados no âmbito da interculturalidade, as TIC são apontadas como recurso pelos educadores de infância para trabalhar esta temática no sentido de as crianças conhecerem e valorizarem a diversidade cultural.

Apesar de a maioria concordar que as TIC contribuem para a comunicação escola/família, verificamos que não costumam enviar informações, marcar reuniões, ou realizar pedidos de colaboração com as famílias, nem partilhar os trabalhos das crianças através destes meios, o que nos evidencia um hiato entre o “que acham” e o “que fazem”. Ou seja, percecionam as tecnologias como úteis para aproximação com as famílias, mas efetivamente não as usam ou usam-nas pouco.

Sendo o envolvimento das famílias na escola fundamental para o desenvolvimento dos alunos, existem diversas formas de incentivar a participação da família na escola, designadamente com a implementação de práticas de comunicação interculturais que estimulem as representações e as relações mais positivas entre ambas. As OCEPE, na sua reformulação em 2016, reforçam a importância destes recursos no dia-a-dia pré-escolar, principalmente “no conhecimento do mundo, próximo e distante, e no contacto com outros valores e culturas” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 93). Cada vez mais é importante ter em conta estas recomendações, e uma vez que se reconhece que as

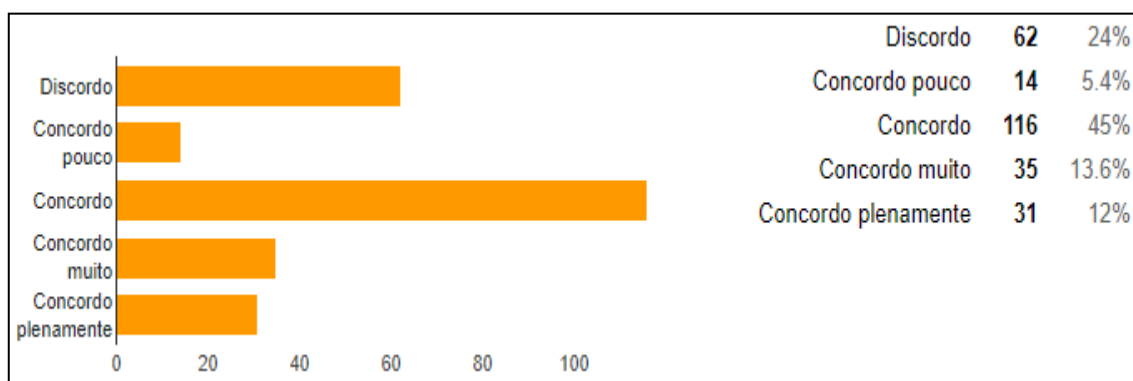
tecnologias desempenham um forte atrativo sobre as crianças e exercem um papel importante na sua vida diária, “importa que estas, desde cedo, sejam apoiadas a fazer uma «leitura crítica» dessa influência, a compreender as suas potencialidades e riscos e a saber defender-se deles” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 93).

### 2.1.6. Parte VI

Na sexta e última parte, iremos analisar a relação existente entre as famílias estrangeiras e/ou de outras culturas e a escola/educadores de infância e o papel dessas famílias na adaptação dos seus educandos.

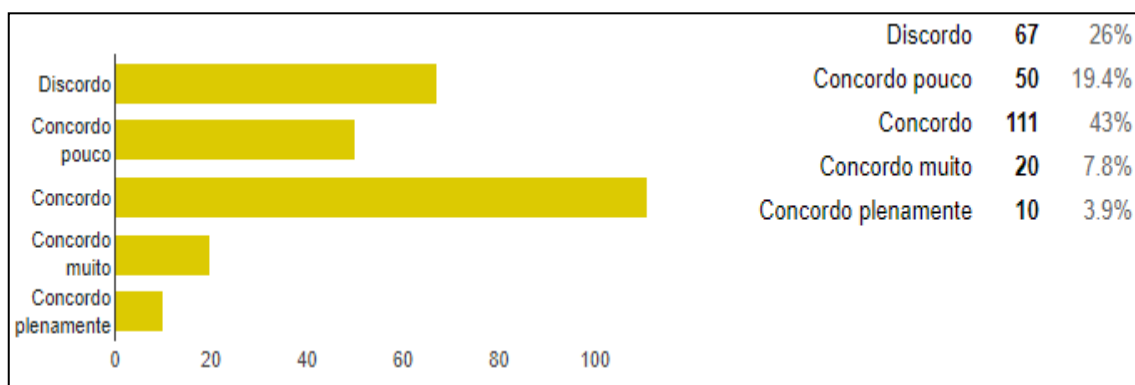
Em relação a essas famílias, a maioria dos educadores de infância (cerca de 70% - concorda, muito ou plenamente) é de opinião que estas participam nas atividades da escola (item 46- gráfico 45), mas, ainda assim, há 24% de discordância sobre este aspeto. Na verdade, cerca de 30% consideram que as famílias são pouco ou nada participantes nas atividades. Contudo, em termos gerais, verifica-se, no estudo que desenvolvemos, que, na opinião dos educadores, a maioria das famílias se preocupa em participar nas atividades da escola dos filhos e em saber da sua integração e adaptação à escola.

**Gráfico VI. 45- Item nº 46– (As famílias das crianças estrangeiras e de diferentes culturas participam nas atividades da escola)**



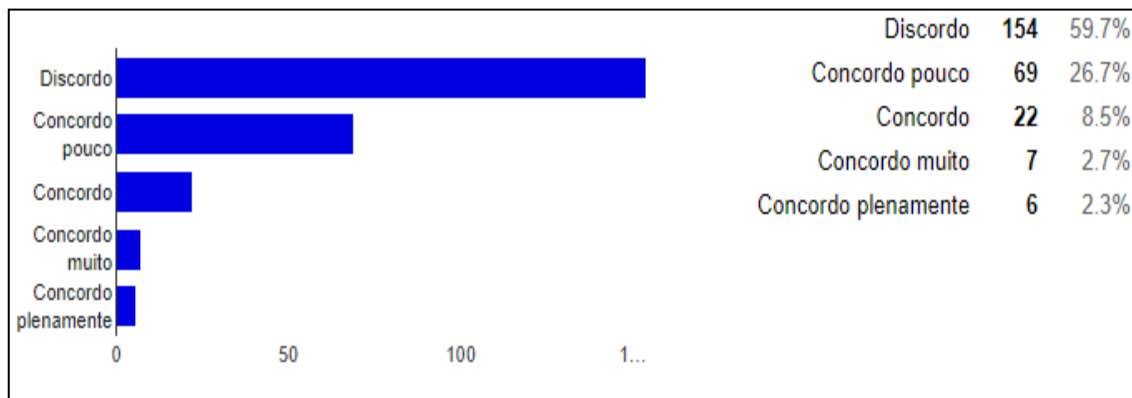
Os resultados mostram que as opiniões se dividem quanto à facilidade de comunicar com essas famílias (item 48 – gráfico 46), sendo que cerca de 60% dos educadores emite opinião positiva (concordo, muito ou plenamente), 26% discorda que exista facilidade de comunicação, enquanto cerca de 20% concorda pouco. Estes resultados provavelmente relacionam-se com a questão das dificuldades colocadas pelo não domínio do português por parte de algumas famílias pois, nestas situações, a dificuldade em comunicar deve aumentar. Procurar-se-á aprofundar este tema, a partir dos dados das entrevistas.

**Gráfico VI. 46- Item nº 48– (Por norma, é fácil comunicar com as famílias das crianças estrangeiras/ diferentes culturas)**



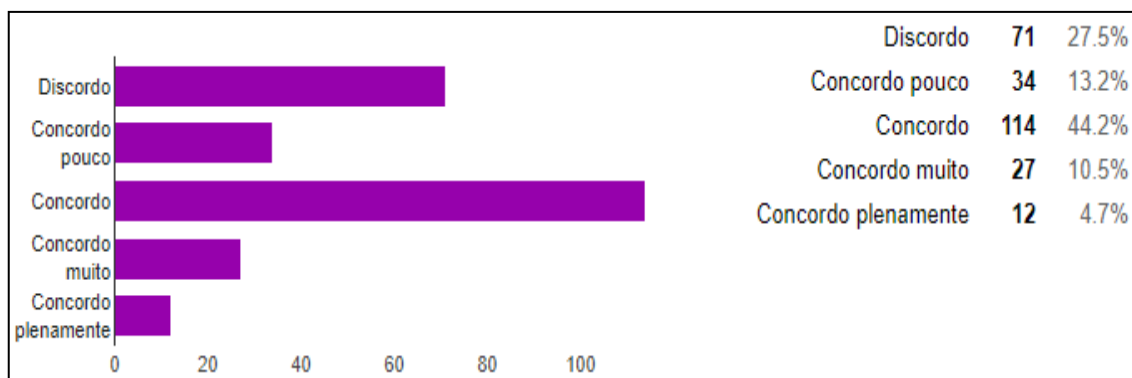
No mesmo sentido, a maioria dos educadores inquiridos (cerca de 60%) mostrou discordar que essas famílias conversem pouco com os professores (item 45- gráfico 47).

**Gráfico VI. 47- Item nº 45– (Em geral, as famílias das crianças estrangeiras ou de culturas minoritárias conversam pouco com os Professores, para saber dos seus educandos)**



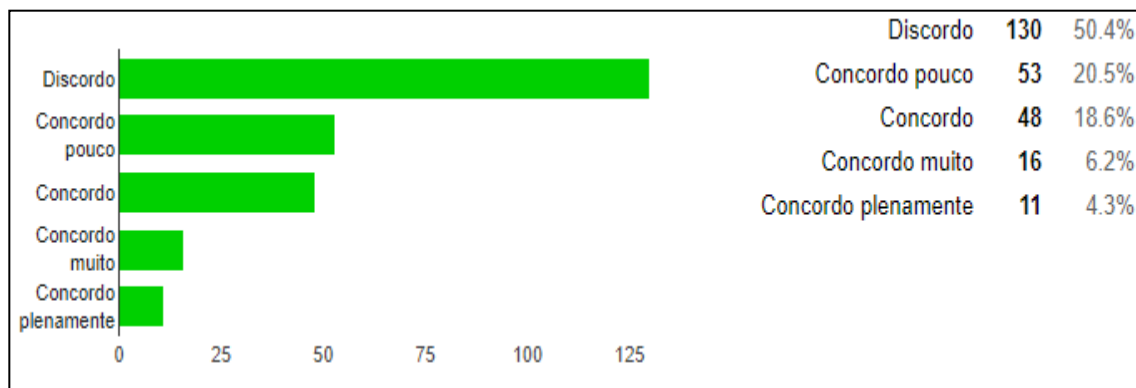
Ainda sobre a relação das famílias com a Escola, verificamos que cerca de 60% concorda, muito ou plenamente, que as famílias procuram a escola quando têm algum problema ou dificuldade (gráfico 48).

**Gráfico VI. 48- Item nº 56– (As famílias das crianças estrangeiras/ diferentes culturas procuram a escola quando têm algum problema ou dificuldade)**



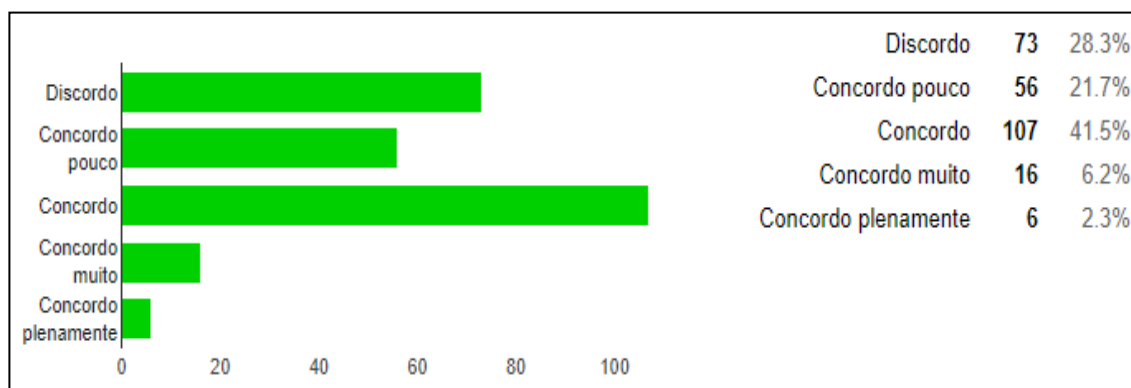
Por outro lado, quanto ao facto destas famílias se recusarem a tentar falar português com o pessoal da escola (item e gráfico 49), cerca de 50% dos educadores discorda desse facto e cerca de 20% concorda pouco.

**Gráfico VI. 49- Item nº 49- (Há famílias de crianças estrangeiras que se recusam a tentar falar português com o pessoal da escola)**



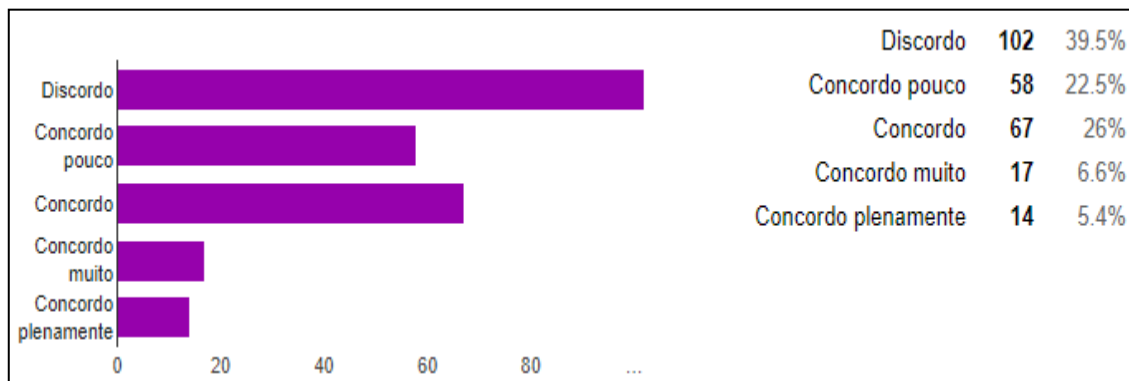
Em consonância com o resultado anterior, cerca de 50% dos respondentes concorda, muito ou plenamente, que essas famílias se esforçam por falar o português (item 55- gráfico 50), ou seja, cerca de metade dos educadores consideram que as famílias não se esforçam para falar português. Esta perspetiva poderá indicar um certo fechamento de algumas comunidades, que poderá ser pouco favorável à integração das crianças.

**Gráfico VI. 50- Item nº 55– (Em geral, as famílias das crianças estrangeiras esforçam- se por falar português)**



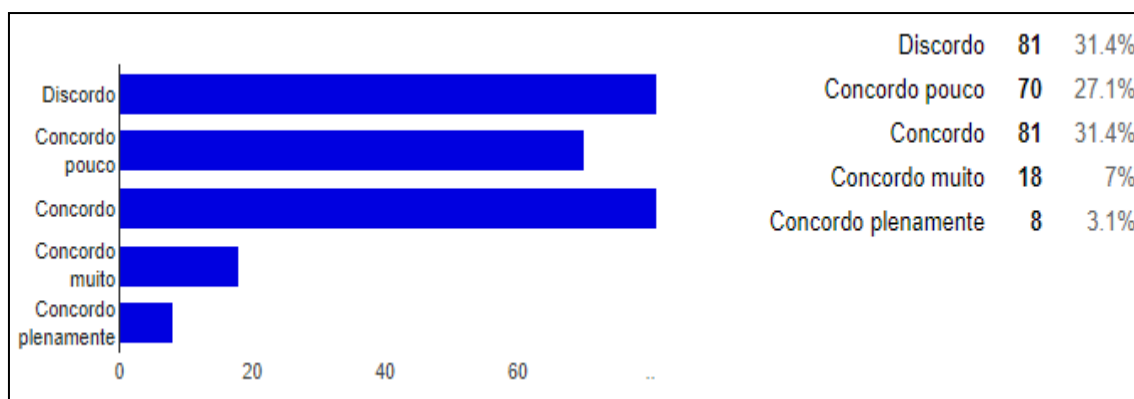
Cerca de 40% discorda e 22, 5% concorda pouco que essas famílias só falem a língua materna com os educandos (item 50- gráfico 51).

**Gráfico VI. 51- Item nº 50– (As famílias das crianças estrangeiras só falam a sua língua materna com as crianças)**

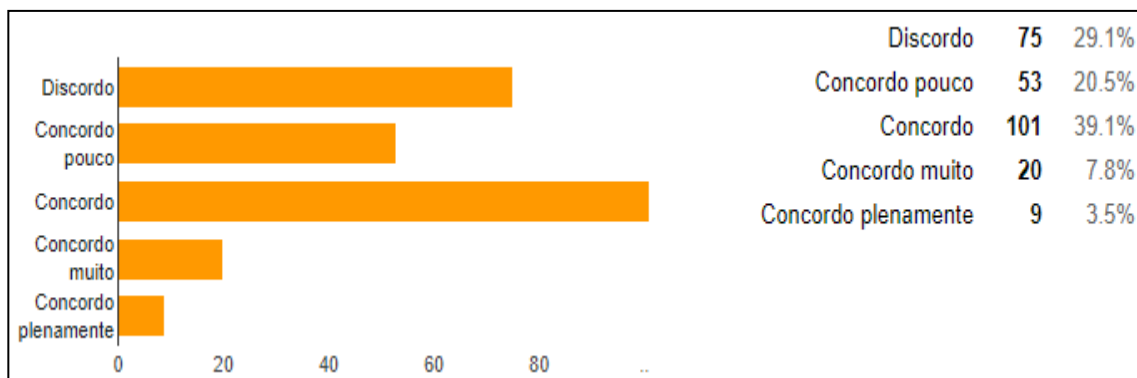


Ainda dentro deste âmbito da comunicação, verifica-se que cerca de 31% dos educadores discorda e 27% concorda pouco que essas famílias se esforçam por falar o português com os educandos (item 51- gráfico 52), mas cerca de 51% concorda, muito ou plenamente que as famílias incentivam o/a filho/a a falar o português (item 52- gráfico 53). Parece assim que se registam diferentes comportamentos nas famílias, de acordo com a experiência dos educadores.

**Gráfico VI. 52- Item nº 51– (As famílias das crianças estrangeiras esforçam- se por falar português com o/a filho/a)**



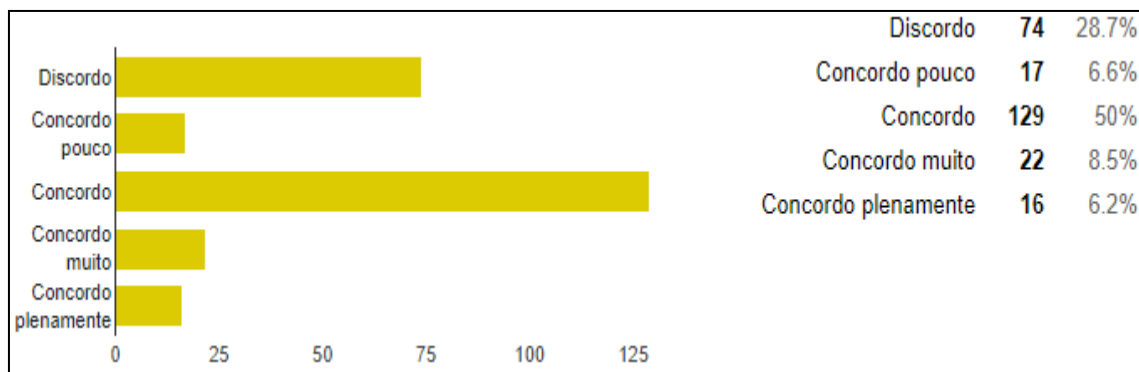
**Gráfico VI. 53- Item nº 52– (Em geral, as famílias das crianças estrangeiras incentivam o/a filho/a a falar português)**



Relativamente ao incentivo das famílias às crianças para que falem a língua do país de acolhimento, parece-nos que os resultados vão no mesmo sentido dos do item anterior, sendo que os educadores são de opinião que, apesar dos pais não falarem português com os filhos (41, 5% concordam, muito ou plenamente no item anterior), 51% acha que eles os incentivam a fazê-lo, o que revela a sua preocupação com a integração das crianças na cultura portuguesa.

Este aspeto é reforçado pelos resultados do item 54, gráfico 54, que vem a seguir, no qual podemos verificar que cerca de 64% dos educadores inquiridos concorda, muito ou plenamente que as famílias incentivam os seus educandos a ter amigos portugueses, embora se verifique que mais de 30% de educadores consideram que as famílias não estimulam essa relação.

Gráfico VI. 54- Item nº 54- (Por norma, as famílias das crianças estrangeiras/ diferentes culturas procuram que o/a filho/a tenha amigos portugueses)



#### 2.1.6.1. Síntese da Parte VI

Nesta última parte, podemos aferir através das respostas dadas pelos educadores que as famílias das crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas participam nas atividades da escola. Muitos teóricos da educação salientam que o interesse dos pais pela aprendizagem escolar dos seus educandos tem uma grande influência no seu sucesso escolar. Neste sentido, o *Manual de Apoio à Prática, para uma escola inclusiva* propõe que nas escolas, além da presença dos pais, se procure que haja real participação dos mesmos no quotidiano escolar, que se promova uma comunicação efetiva, uma relação de confiança e uma cultura de envolvimento com as famílias (Pereira, 2018).

Em relação à comunicação, existe uma certa disparidade de respostas, pois não é consensual que seja fácil comunicar com as famílias. No entanto, a maioria dos educadores é de opinião que estas procuram a escola para saber informações sobre os seus educandos ou quando têm algum problema ou dificuldade, o que pode constituir um indicador do papel desempenhado pela Escola na integração destas famílias. O *Manual de*

*Apoio à Prática, para uma escola inclusiva*, no artigo 4º do decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho, menciona que os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de cooperar ativamente em tudo o que diga respeito à educação do seu filho ou educando, bem como ter acesso a toda a informação que integra o processo individual do aluno (Pereira, 2018). Portanto, é essencial que a escola facilite este acesso da família para que a relação seja de abertura e confiança.

Quanto ao facto de essas famílias se esforçarem por falar o português quer com a escola, quer com os seus educandos, a tendência de respostas não é clara, sendo de admitir que haverá diferentes posturas das famílias sobre esta questão que se traduzem, portanto, em diferentes perspetivas dos educadores sobre o assunto. Vasconcelos (2006) é de opinião que o jardim-de-infância deve constituir um espaço de entrada das crianças imigrantes, ou de grupos culturalmente diversos e de suas famílias numa cultura que lhes é alheia, na qual terão que se integrar, nomeadamente aprendendo o português como segunda língua (Vasconcelos, 2006). No entanto, cabe também a quem os acolhe favorecer essa transição para que as famílias e as próprias crianças se sintam incentivadas a aprender a língua e a participar nesta nova cultura de forma ativa e bem-sucedida.

### **2.1.7. Comentários /observações dos questionários**

No espaço reservado para os comentários e observações nos inquéritos recebidos, foram poucos os que escreveram. Ainda assim, três dos inquiridos indicam que a falta de computadores e de acesso à sala de informática ou à internet limitam o seu uso, reforçando assim as respostas dadas sobre esta questão, o que poderá indicar que este aspeto é relevante para os inquiridos. Um dos comentários se relaciona com o elevado número de crianças por sala como dificuldade para fazer um melhor trabalho. Duas das respostas apontaram para a idade das crianças também influenciar o trabalho pedagógico

desenvolvido nesta área. Dois dos inquiridos mencionam que deveria haver professores de apoio especializados para ajudar os educadores com crianças estrangeiras e as suas famílias. Um educador salientou que a importância da família na adaptação dessas crianças é fundamental. Por outro lado, dois dos inquiridos referiram que ser educador nos dias de hoje é um desafio e representa mais trabalho, tendo que estar preparado para a diversidade e para as grandes mudanças que ocorrem diariamente na atualidade. Houve três comentários relacionados com o papel da escola no delineamento de estratégias para facilitar a adaptação destas crianças e de suas famílias. Três dos inquiridos referiram a importância da família no contributo para uma boa adaptação das crianças, sendo que elas é que têm que se adaptar a cultura que os acolhe e não o contrário, incentivando os filhos a falarem o português.

#### **2.1.8. Principais conclusões da análise dos questionários**

Como principais conclusões, podemos referir que existem aspetos em que o sentido de respostas é muito claro e existe consenso na perspetiva dos educadores, como a importância da diversidade presente nas salas de pré-escolar da região e que esta permite criar mais e melhores oportunidades de aprendizagem, o que leva a maioria a manifestar preferência por grupos diversos a nível cultural, facilitando assim a abordagem ao tema da interculturalidade. A maioria também revelou sentir-se preparada e à vontade para ter crianças de diversas culturas na sala, apesar de concordarem que representa um desafio para o educador e que, ao nível da formação quer inicial quer contínua, ainda existam lacunas. A aceitação das crianças da sala de crianças de diferentes nacionalidades e/ou culturas é um aspeto em que a tendência de respostas positivas dos educadores foi significativa.

Quanto aos aspetos em que o sentido de respostas não é tão claro, existem vários, nomeadamente o facto de referirem que ter crianças de nacionalidades e/ou culturas diferentes implica mais trabalho para o educador. Além disso, também existe uma certa ambiguidade de respostas na própria identificação do seu grupo de crianças ser homogéneo a nível cultural ou não. As respostas obtidas evidenciaram diferentes perspetivas sobre a planificação e a promoção de atividades tendo em conta as crianças de diferentes culturas.

Não foi clara a referência às diferenças sentidas ao nível do comportamento dessas crianças e à dificuldade da sua integração na vida escolar. O papel da escola no facilitar dessa integração também não está bem definido.

A importância das TIC na promoção da interculturalidade também é um aspeto verificado na análise dos questionários efetuados. No entanto, o potencial das TIC nem sempre é aproveitado para promover uma educação intercultural. Na utilização das TIC pelos educadores, alguns dizem que não têm recursos nem aulas TIC como atividade de enriquecimento curricular com outro docente e apesar de dizerem que as TIC servem para aproximar as famílias da escola, acabam por não as usar com frequência.

Por último, o papel das famílias das crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas no apoio à sua adaptação na escola não é bem identificado, pois existem diferentes perspetivas, nem todos os educadores mencionam que seja fácil comunicar com essas famílias, que elas procurem a escola com frequência e que elas incentivem os educandos quer a falar o português, quer a ter amigos portugueses. A escola certamente pode contribuir para facilitar a integração dessas famílias, facilitando a aprendizagem da língua portuguesa, integrando-as nos projetos da escola e nas atividades que dinamiza fomentando deste modo uma relação positiva, importante também para o sucesso

educativo das crianças. Estas questões que apresentam menos consenso serão exploradas na análise das entrevistas realizadas.

## **2.2. Análise das entrevistas**

Como foi assinalado, recorreu-se à entrevista semiestruturada, programada para onze educadores de infância; dois professores de música, sendo que um é coordenador de um Projeto Rede UNESCO e outro colaborou na atividade observada; uma professora de 1º Ciclo, Coordenadora eTwinning na Região e dois encarregados de educação de duas das escolas onde se entrevistaram as educadoras de infância. Os educadores de infância entrevistados foram escolhidos por vários motivos como já foi referido anteriormente.

Neste processo de análise, e após ler integralmente as entrevistas, identificaram-se as informações relevantes para a investigação e conseguiu-se delinear oito categorias, sendo que, de cada uma delas, derivam subcategorias, seguindo os temas abordados na análise dos inquéritos por questionário.

### **2.2.1. Caracterização dos entrevistados**

Encontram-se no quadro abaixo os dados relacionados com os dezasseis entrevistados.

**Quadro VI. 11- Dados dos entrevistados**

Entrevistas	Idade	Sexo	Habilitações	Anos de serviço	Formação na área	Cargo/s exerce/exercidos
E1	49	F	Licenciatura Ed. de inf.	26	Não	Ed. de inf. Já foi vice-reitora
E2	42	F	Licenciatura	17	Não	Ed. de inf.

*A interculturalidade e o uso das TIC na educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira*

			Ed. de inf.			
E3	40	F	Licenciatura Ed. de inf. Mestrado	18	Não	Ed. de inf. Já foi coordenadora eco escola
E4	55	F	Licenciatura Ed. de inf.	31	Não	Ed. de inf. No sindicato
E5	56	F	Licenciatura Ed. de inf.	37	Formação contínua	Ed. de inf.
E6	41	F	Licenciatura Ed. de inf.	16	Formação contínua	Ed. de inf. No sindicato
E7	46	F	Licenciatura Ed. de inf.	21	Formação contínua	Ed. de inf.
E8	37	M	Licenciatura Exp. Musical/ Pós-graduação Ed. expressiva	15	Formação contínua presencial no estrangeiro	Professor música Coordenador Rede UNESCO Diretor de turma Delegado sindical
E9	42	F	Licenciatura Ed. de inf.	8	Não	Ed. de inf.
E10	39	F	Licenciatura Ed. de inf.	4	Formação contínua	Ed. de inf.
E11	43	F	Bacharelato	1	Formação contínua	Ed. de inf.
E12	50	F	Bacharelato	30	Formação contínua presencial cá e no estrangeiro	Professora de 1ºCiclo Formadora Coordenadora eTwinning RAM
E13	41	F	Licenciatura Ed. de inf. Pós-graduação	8	Não	Ed. de inf. Formadora Responsável por clubes
E14	57	M	Licenciatura em Exp. Musical	7	Não	Professor de Música
E15	28	F	9º ano	--	--	Enc. de Educação
E16	35	M	9º ano	--	--	Enc. de Educação

No quadro anterior, podemos verificar que três dos entrevistados são do sexo masculino e os restantes do sexo feminino. A faixa etária dos educadores de infância

entrevistados varia entre os 40 e os 56 anos, o que vai ao encontro do facto de se constatar que os docentes deste nível de ensino fazem parte de uma população que está a ficar envelhecida. Quanto às habilitações académicas, dos onze educadores entrevistados, dez possuem a licenciatura e um tem bacharelato em educação de infância. Um possui mestrado e outro uma pós-graduação em Psicoterapias Ativas. Dos restantes entrevistados, um é professor de 1º Ciclo (Bacharelato), dois são professores de música (licenciatura em Expressão Musical e um tem pós-graduação em Educação Expressiva). Em relação aos anos de serviço dos educadores, estes variam entre os 15 e os 37 anos de serviço. O desempenho de outras funções que os docentes entrevistados têm ou já tiveram passa por direção, coordenação do programa eco escola, coordenação de projetos, formação ou cargo sindical. Quanto à formação na área da interculturalidade, sete dos docentes entrevistados nunca tiveram formação nesta área, sete referem que algumas noções foram afluídas em formação contínua e dois em formações presenciais no estrangeiro, o que denota que a formação dada nesta área ainda é insuficiente, dada a realidade atual.

Quanto aos encarregados de educação, ambos têm o ensino básico completo (sendo que não sabemos quantos anos tem o ensino básico na Venezuela), pois provêm os dois da Venezuela e são jovens. Um está na Madeira há um mês e outro há cinco meses.

### **2.2.2. Análise de conteúdo**

A análise das entrevistas realizadas aos vários informantes será feita tendo em conta os três guiões que se encontram no ANEXO II.

Com estes procedimentos pretende-se examinar o que é explícito no texto para aquisição de indicadores que possibilitem fazer inferências. Depois da leitura das entrevistas, procurou-se codificar (salientar, classificar, agregar e categorizar) fragmentos das entrevistas transcritas.

Foram definidos no item Categorias, quatro grandes temas a analisar:

1. Perceção sobre diversidade
2. Interculturalidade na prática
3. Recurso às TIC
4. Relação com as famílias estrangeiras e/ou de diferentes culturas

As várias subcategorias que se encontram descritas no quadro abaixo representado emergiram de uma leitura exploratória dos dados. Na coluna Unidade de Registo, encontram-se os exemplos de expressões que consideramos indicadores de uma subcategoria. Na coluna Unidade de Contexto, encontram-se exemplos de excertos do texto que abrangem a unidade de registo e que, assim sendo, contextualizam a respetiva unidade de registo no decurso da entrevista.

#### **2.2.2.1. Aos educadores de infância**

##### ***Categoria A- Diversidade- Noção de diversidade***

Neste ponto, será explorado o conceito de diversidade na opinião dos educadores entrevistados e os tipos de diversidade existentes na sala.

Quadro VI. 12- Categoria A- «Diversidade-Noção de diversidade», Subcategorias, sua Definição e Unidades de contexto das entrevistas

Categoria	Subcategorias	Definição	Número (total 11)	Unidade de Contexto (Exemplos)
A-Diversidade-noção de diversidade	Conceito abrangente de diversidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os enunciados que se referem ao conceito mais abrangente de diversidade, enunciados em que os educadores tendem a considerar que todos são diferentes.</li> </ul>	6	<i>“Temos sempre grupos diversos em todos os aspetos. Cada criança é única no seu modo de ser, na sua roupa, no que gosta, etc.” (E13)</i>
	Conceito restrito de diversidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os enunciados que se referem a uma definição mais específica de diversidade (nomeadamente, à língua, religião, etc.).</li> </ul>	3	<i>“Considero que Diversidade é [...] sobretudo ao nível da língua” (E5)</i>
	Heterogeneidade/homogeneidade da turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os enunciados que caracterizam o grupo como sendo:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-Heterogéneo ao nível do desenvolvimento</li> <li>-Heterogéneo a nível de idade/maturidade</li> <li>-Heterogéneo a nível de vivências</li> <li>-Heterogéneo a nível cultural</li> </ul> </li> </ul>	6	<i>“Os grupos são sempre heterogéneos ao nível de desenvolvimento ...” (E3)</i>
			7	<i>“Ao nível das idades, da maturidade” (E2)</i>
1			<i>“Os grupos são sempre heterogéneos [...] ao nível de vivências” (E3)</i>	
		4	<i>“As crianças são diferentes [...] na sua</i>	

	Tipos de diversidade na sala	-Heterogéneo a nível religioso	3	<i>cultura” (E11) “As crianças são diferentes [...] na sua religião” (E11)</i>
		-Heterogéneo a nível de nacionalidade	8	<i>“Para mim na sala há diversidade [...] quer ao nível do país de origem, [...]” (E10)</i>
		-Heterogéneo a nível de linguagem/língua	4	<i>“Diversidade [...] sobretudo ao nível da língua” (E5)</i>
		-Heterogéneo a nível do tipo de família	3	<i>“Temos todo o género de família” (E7)</i>
		• Incluem-se nesta subcategoria os enunciados que definem um grupo homogéneo	1	<i>“É o que tem as mesmas idades, a mesma cultura e a mesma religião” E2</i>
		• Incluem-se nesta subcategoria todos os enunciados que se referem ao tipo de diversidade existente:		
		-Diversidade Étnica	2	<i>E4 “tem também crianças de outras etnias, de etnia cigana”</i>
		-Diversidade Cultural	6	<i>E3 “Os grupos são sempre heterogéneos [...] a nível cultural”</i>
		-Diversidade Religiosa	4	<i>E7 “Aqui a maioria é católico praticante e havia uma criança não praticante”</i>
		-Diversidade Linguística	10	<i>E5 “Sobretudo ao nível de língua”</i>

*A interculturalidade e o uso das TIC na educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira*

	Nacionalidades existentes	-Diversidade Idades	5	E11 <i>“As crianças são diferentes na sua idade”</i>
		-Diversidade no Desenvolvimento	5	E4 <i>“A nível do desenvolvimento, é muito heterogéneo”</i>
		-Diversidade no tipo de família	1	E10 <i>“quer o tipo de família [...] isso, para mim é tudo diversidade”</i>
		• Incluem-se nesta subcategoria todas as nacionalidades referidas nas respostas como existentes na sala:		
		-Venezuelana	8	E11 <i>“Este ano tenho, uma venezuelana”</i>
		-Inglesa	5	E3 <i>“Crianças [...] inglesas”</i>
		-Brasileira	2	E9 <i>“veio uma do Brasil”</i>
		-Alemã	1	E4 <i>“tenho um que é português, mas os pais são alemães”</i>
		-Espanhola	1	E4 <i>“tenho um que o pai vive com os avós que são espanhóis”</i>
		-Peruana	1	E2 <i>“eu já tive uma peruana no outro ano”</i>
-Francesa	1	E7 <i>“Já tive crianças da França”</i>		
-África do Sul	1	E4 <i>“tenho um também da África do Sul”</i>		

A categoria- A deu lugar a várias subcategorias, dado que verificámos que, das respostas dadas pelos educadores, emergiram 2 conceitos diferentes sobre diversidade. Assim, dos onze educadores entrevistados, a grande maioria inscreve-se num conceito abrangente de diversidade, como menciona por exemplo a E3 ao referir que “os grupos são sempre heterogéneos a nível de desenvolvimento, de maturidade, de vivências e a nível cultural e religioso, de nacionalidades, etc.”. Surgiu ainda uma perspetiva mais restrita de diversidade em que o conceito surge associado claramente à existência de crianças de outras nacionalidades/etnias/religião, com diferenças ao nível linguístico, como se verifica na resposta da E1 ao referir “Cada vez há mais grupos heterogéneos, crianças de filhos de emigrantes”. Os conceitos homogeneidade e heterogeneidade de grupo por vezes tornam-se ambíguos no que se refere às práticas educativas.

No estudo realizado por Aguiar (2010), também foi verificada uma dificuldade na definição de contextos homogéneos e heterogéneos, na medida em que o docente associa unicamente diversidade a diferentes origens culturais e anuncia, igualmente, a sua preferência por grupos homogéneos, desde que equilibrados nos saberes (Aguiar, 2010).

A maioria das respostas dadas (6) remetem para uma noção de diversidade que se deseja que esteja cada vez mais implícita na sociedade, principalmente na cultura escolar e que vem ao encontro da legislação recentemente publicada com o perfil do aluno, os normativos da educação inclusiva e as aprendizagens essenciais. Esses documentos remetem para a necessidade de considerar cada indivíduo como um ser único e irrepetível, com capacidades, que devem ser abordadas pelos docentes sempre de forma a potencializar as suas capacidades, tendo sempre em conta as características e os conhecimentos que já possui, mas respeitando sempre a individualidade e as diferenças de cada um. Num relatório de estudo intitulado a Educação das Crianças dos 0 aos 12

Anos, Gabriela Portugal refere que cada criança é única e não pode ser estereotipada (Alarcão, 2009).

Na subcategoria alusiva ao tipo de diversidade, podemos verificar que a língua é a mais apontada como sendo elemento de diversidade, seguida da cultura, faixa etária, desenvolvimento e religião. Aos poucos, já se ouve falar mais que as crianças são diferentes a vários níveis e a diversidade passa por reconhecer essa verdade e agir de acordo com ela. Ter em conta cada criança como um ser único que tem interesses diferentes dos do seu par e que exige uma atenção especial não é fácil, quando existem salas com grupos com mais de quinze crianças e quando existem crianças com necessidades especiais ou com dificuldades, por exemplo, em compreender o que lhe é transmitido, crianças que provêm de diversos estratos e classes sociais. Um dos educadores entrevistados (E4) referiu “tenho um grupo dos 5 anos com 24 crianças. Não é fácil [...]”. É claro que a atenção individualizada se torna tanto mais dificultada quanto maior for o grupo.

Vieira (1995) afirma que quando as crianças têm diferentes representações, linguagens, gramáticas de entendimento e atitudes, torna-se necessária uma maior “aposta na diversificação dos processos de ensino/aprendizagem” (Vieira, 1995, p. 143).

Quanto à diversidade de nacionalidade e cultural que os entrevistados têm ou já tiveram nas suas salas varia muito. A maior afluência de crianças estrangeiras referida pelos educadores entrevistados refere-se à Venezuela e Inglaterra, embora também sejam apontados outros países como Brasil, Alemanha, Espanha, França, Peru e África do Sul. Estes dados coincidem com os dados recolhidos nos inquéritos por questionário.

***Categoria B- Efeitos da diversidade cultural na Escola/sala de aula***

Neste tópico, iremos explorar a categoria B que se refere aos efeitos que a diversidade que chega às escolas provoca e nas salas de aula e na sua dinâmica de acordo com a opinião dos educadores de infância entrevistados.

Quadro VI.13- Categoria B, «Efeitos da diversidade cultural na escola/sala de aula», Subcategorias, sua Definição e Unidades de contexto das entrevistas

Categoria	Subcategorias	Definição	Número (total 11)	Unidade de Contexto (Exemplos)
B-Efeitos da diversidade cultural na escola/sala de aula	Efeitos positivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem apenas efeitos positivos da diversidade na sala:</li> <li>-Favorece o respeito mútuo e entendimento</li> </ul>	1	E13 <i>“É uma mais-valia ter diversidade [...] uma vez implementei um clube para que aprendessem a conviver, se conhecessem melhor e conseqüentemente se respeitassem”</i>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mais oportunidades educativas</li> </ul>	2	E1 <i>“As diferenças nas crianças, os confrontos ajudam a avançar”</i>
	Efeitos negativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem apenas os efeitos negativos da diversidade na sala:</li> <li>Dá mais trabalho</li> </ul>	1	E4 <i>“Tenho um que é português, mas os pais são alemães, e tenho um que tem avós espanhóis. É claro que não é fácil [...] dá mais trabalho [...] tenho também um da África do Sul o que era alemão falava muito bem português [...] até que os pais decidiram falar tudo alemão em casa”</i>

*A interculturalidade e o uso das TIC na educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira*

	Ambos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem simultaneamente efeitos positivos e negativos da diversidade na sala:</li> <li>-Cria mais oportunidades educativas na sala/Nem sempre se sente preparado</li> <li>-Enriquecem-se uns aos outros/Necessidade de mais formação</li> <li>-Mais oportunidades educativas/Mais trabalho</li> </ul>	<p>1</p> <p>1</p> <p>5</p>	<p>E2 <i>"Nem sempre me sinto preparada para ter crianças de diferentes culturas"</i></p> <p>E10 <i>"Se forem todos iguais não se enriquecem/Nunca tive formação, mas vou usando a experiência que vou tendo"</i></p> <p>E11 <i>"Na realidade dá um pouco mais de trabalho, principalmente quando não conseguem compreender o que lhe estamos a dizer, mas... permite maior troca."</i></p>
--	-------	--	----------------------------	---

Da categoria acima, que diz respeito aos «Efeitos da diversidade cultural na Escola/sala de aula», emerge a ideia que a perceção dos educadores sobre as implicações práticas da diversidade na sala de aula aponta simultaneamente efeitos positivos e negativos, sendo que uns compensam os outros. Parece também inferir-se em alguns registos que os aspetos negativos se focam no sentimento da sua pouca preparação para lidarem com a diversidade no contexto da sua atuação em sala de aula com as crianças. Das entrevistas realizadas dentro desta temática, podemos salientar as seguintes ideias-chave associadas à diversidade na sala, em termos de ganhos para as crianças: maior motivação; favorece o respeito mútuo e entendimento, em que E1 acrescenta *“as diferenças nas crianças, os confrontos geram... ajudam a avançar”*; e a (E9) salienta que *“nós fazemos com que eles se respeitem e se entendam e [...] fazer um esforço é um trabalho de grupo, é uma vantagem”*; conhecem-se melhor uns aos outros, como destaca a E9, *“ até que trazem outras ideias, outras formas de viver...”*; enriquece-se com a diferença. Podemos verificar este aspeto com a afirmação de E10 que indica que *“quanto mais variadas as experiências deles, mais eles crescem e aprendem [...] Enriquecem-se uns aos outros de qualquer maneira”*; mais oportunidades educativas, como salienta a E1 dizendo *“nós nunca podemos esquecer a cultura de cada criança e temos que estar sempre abertos às vivências deles, porque é daí que advêm as práticas”*. A maioria salienta que ter diversidade cultural é um aspeto positivo, traz benefícios e é uma mais-valia para o grupo e a situação pedagógica em que estão envolvidos. Tal como foi verificado nos inquéritos por questionário, esta constatação vem ao encontro da afirmação de Silva, Marques, Mata e Rosa, na reformulação das OCEPE, em 2016,

Todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança

(Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10)

Apesar de a diversidade ser um aspeto positivo, alguns dos entrevistados admitem que é um desafio e dá mais trabalho, perspetiva que coincide com as respostas dadas nos inquéritos por questionário. Dois dos entrevistados até reconheceram que, muitas vezes, não se sentem preparados, principalmente quando envolve línguas estrangeiras, como expõe a E3 que disse que *“no espanhol e no francês ainda me sinto bem, mas no inglês, compreendo mais ou menos, mas para falar, às vezes esqueço-me de algumas palavras”*. Por outro lado, existem docentes que procuram atualizar-se e responder às necessidades que vão surgindo no quotidiano, como a E9 que revelou: *“vou-me preparando, vou pesquisando, [...] vou muito à internet e faço muitas buscas com eles”*. A E10 referiu que ainda não existe muita formação nesta área *“haver mais formação também ajudava”*. Esta opinião vai ao encontro do que foi constatado anteriormente sobre a falta de formação relacionada com estas problemáticas. No entanto, um dos entrevistados salientou *“que tem havido mais formações [...] também nestes últimos anos é que houve esse surto de emigrantes e agora da Venezuela e África do Sul, também exige mais”* (E4). Portanto a tendência tem sido de aumentar.

Por outro lado, a E11 salientou a importância de participar num projeto mencionando *“domino bem algumas línguas e vou-me desenrascando [...] Com o projeto tenho aprendido muito [...] nos intercâmbios e nas formações”*. No projeto eTwinning existem “Laboratórios de Aprendizagem”, que “proporcionam aos professores uma introdução a um dado tema, módulos de aprendizagem mais aprofundados para a partilha de ideias, bem como apoio no desenvolvimento de competências” (Gilleran, 2011, p. 56). Estas formações, com apoio *online* e pertença a um grupo são para alguns educadores uma forma de se manterem atualizados, aprendendo mais por um lado e esclarecendo dúvidas por outro.

**Categoria C- Práticas pedagógicas sobre interculturalidade**

De seguida, serão analisadas as respostas relativas à categoria C, nomeadamente as questões relacionadas com as práticas dos educadores de infância quanto à abordagem da temática da interculturalidade.

**Quadro VI.14- Categoria C «Práticas pedagógicas sobre interculturalidade», Subcategorias, sua Definição e Unidades de contexto das entrevistas**

Categoria	Subcategorias	Definição	Número (total 11)	Unidade de Contexto (Exemplos)
Práticas pedagógicas sobre interculturalidade	Prática diária	• Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que mencionam que trabalham diariamente a interculturalidade na sala	6	E3 <i>“No dia-a-dia, procuramos sempre formá-las [...] para se aceitarem a si e poderem aceitar os outros também”</i>
	Prática pontual	• Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que mencionam que trabalham pontualmente a interculturalidade na sala	5	E4 <i>“Tipo no Dia mundial das crianças, agente fala muito em todas as culturas [...] mas por acaso esse tema não foi muito trabalhado este ano”</i>
	Aumento da prática nas escolas da RAM	• Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que se trabalha cada vez mais a interculturalidade na Região	6	E5 <i>“Penso que cada vez é mais abordado”</i>
	Pouca prática nas escolas da Região	• Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que se trabalha pouco a interculturalidade na Região	3	E2 <i>“Acho que deveria ser mais [...] falo por mim, trabalho pouco”</i>

	Planificação com as crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que planificam com as crianças</li> </ul>	2	E1 <i>“Partimos sempre dos interesses das crianças”</i>
	Planificação pelo/s educador/es	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que planificam individualmente ou apenas com o/a colega</li> </ul>	7	E2 <i>“Planifico com a minha colega semanalmente”</i>
	Planificação pelo/s educador/es por vezes com sugestões das crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que planificam com o/a colega tendo em conta por vezes, as sugestões das crianças</li> </ul>	2	E9 <i>“Com a colega e por vezes, tendo em conta algumas sugestões das crianças”</i>
	Planificação única para todos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que planificam para todos da mesma forma</li> </ul>	4	E4 <i>“O plano é feito igual para toda a gente”</i>
	Planificação adaptada à interculturalidade da sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que planificam de acordo com a interculturalidade da sala</li> </ul>	6	E7 <i>“Temos uma planificação matriz [...] e planificações específicas para os grupos”</i>

*A interculturalidade e o uso das TIC na educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira*

	Atividades dinamizadas -Datas comemorativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que trabalham a interculturalidade apenas em datas festivas:</li> </ul> -Dia da Criança -Festividades religiosas	3	E3 <i>“Nas festividades como o Pão-por-Deus e o Halloween, no Natal, na Páscoa e no Dia da Criança, sempre abordamos outras realidades”</i>
		-Dia da diversidade	2	
			1	E2 <i>“nós trabalhamos mais consoante os temas, quando é [...] o dia da diversidade”</i>
	Atividades dinamizadas- outras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que trabalham a interculturalidade através de:</li> </ul> -Pesquisas -Diálogos -Apelo aos valores	4	E10 <i>“Pesquisa sim, fomos ao computador para ver isso da Mónica, mas não uso muito”</i>
			3	E2 <i>“Cada um falou da sua realidade e os venezuelanos falaram como era a sua escola”</i>
			3	E11 <i>“Sim, ao nível de regras, aceitação</i>

*A interculturalidade e o uso das TIC na educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira*

		<p>-Demonstração culinária/ Trazer alguém à escola</p> <p>-Canções</p> <p>-Histórias</p> <p>-Exploração de imagens</p>	<p>1</p> <p>3</p> <p>1</p> <p>1</p>	<p><i>do Outro, respeito, todos os dias”</i></p> <p><i>E12 “Nós chegamos a ter duas mães da Venezuela que vieram mostrar um pouco da cultura alimentar deles”</i></p> <p><i>E5 “Ele [um menino] ... há dias cantou uma canção em venezuelano”</i></p> <p><i>E6 “Exploramos canções e histórias”</i></p> <p><i>E9 “Eles (os meninos) adoram quando eu vou buscar [...] para explorar determinado assunto [...] imagens, fotografias”</i></p>
--	--	--	-------------------------------------	---

Quanto ao facto de trabalhar diariamente a interculturalidade, existe diversidade de opiniões pois, algumas educadoras confirmam que trabalham nem que seja ao nível dos valores e da aceitação do outro como disse a E5 que (para implementar atividades nesta área) *“a gente aproveita os momentos do dia-a-dia”* e outras reconhecem que nem sempre isso acontece nas suas salas, como a E2 que referiu que *“Acho que o tema da interculturalidade deveria ser mais trabalhado, eu falo por mim também. Trabalho pouco”*; a E10 tem consciência de que *“essa parte de trabalhar exatamente a interculturalidade, eu sei que devo ter muitas falhas também”*. Podemos verificar que na realidade a temática da interculturalidade não é muito trabalhada nas salas de pré-escolar, pelo menos, não de forma específica, com intencionalidade.

Também foi inquirido aos entrevistados se achavam que este tema da interculturalidade estava a ser trabalhado nas salas de pré-escolar da Região e 3 dos entrevistados referiram que ainda é muito pouco abordado e outros 6 mencionaram que cada vez mais esta temática é trabalhada nas salas de pré-escolar, como referiu a E7, dizendo *“acho que a interculturalidade está a ser cada vez mais trabalhada”*, uma vez que a realidade atual assim o exige. No fundo, qualquer educador trabalha diariamente as questões da aceitação de si e do Outro seja ele quem for, mas nem sempre isso tem intencionalidade e lhe é dada a relevância que deveria ter. Esta ideia coincide com Guerra, que salienta a necessidade de se encontrarem soluções para facilitar o encontro com «os outros» e de acolher a diversidade cada vez mais crescente nas nossas vidas (Guerra, 2007).

Em relação à planificação, duas das educadoras entrevistadas planificam com as crianças. Por exemplo a E1 salienta que *“nós planificamos diariamente, porque nós trabalhamos com o MEM e partimos sempre dos interesses das crianças que são registados sempre no diário e a partir daí nós vamos operacionalizando no plano do dia, o que queremos fazer”*. As outras planificam com as colegas e uma planifica sozinha, apesar

de duas das entrevistadas referirem que têm em conta algumas sugestões das crianças. A reformulação das OCEPE apela a que os educadores de infância partam cada vez mais dos interesses das crianças para planificar, que é o que faz mais sentido para elas e torna as aprendizagens realmente significativas e motivadoras.

Quatro dos educadores entrevistados fazem uma planificação única para todo o grupo, como menciona a E4: *“o plano é feito igual para toda a gente. É feito igual para todos”*. Seis dos restantes vão adaptando conforme as necessidades. A E5 menciona que não planifica especificamente para essas crianças vindas de outras culturas/nacionalidades e que *“por vezes, aproveita-se nos diálogos [...] é abordado algum assunto, tentar que ele diga também em venezuelano, como é, para ele se sentir valorizado”*; a E7 salientou que *“temos uma planificação matriz na sala com temas a abordar e planificações específicas para os grupos [...] tendo em conta as suas capacidades”*; a E9 mencionou que *“planificamos tendo em conta o todo, depois adaptamos no dia-a-dia conforme as necessidades [...] até porque se eles vêm para o nosso país, supostamente vão entrar na nossa cultura de alguma forma”*. Estes educadores de infância vão adequando as atividades no dia-a-dia conforme as oportunidades/dúvidas que vão surgindo, principalmente quando têm crianças de diferentes culturas na sala. Esta constatação vem ao encontro do que foi verificado nos inquéritos por questionário, cujos resultados evidenciaram que, quando existem essas crianças, os educadores abordam a temática da interculturalidade com mais facilidade e frequência.

Gabriela Portugal, em Alarcão (2009), constata que:

Ao relacionarem-se com aqueles que cuidam delas, e com todos os que as circundam, as crianças estão expostas a formas de pensamento, sentimentos e comportamentos que contêm todo o tipo de ideias implícitas sobre o que significa ser-se “gente” numa determinada cultura.

(Alarcão, 2009, p. 11)

Isto é, o educador, de uma forma ou de outra, influencia quem o rodeia apenas com a sua postura e a sua maneira de ser, daí a importância das suas ações. De seguida, iremos verificar concretamente o tipo de atividades que são dinamizadas nas salas de pré-escolar públicas da região pelos entrevistados.

Na exploração da interculturalidade, quer tendo crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas ou não, na sua sala, todos os entrevistados referiram que é um assunto que abordam de uma forma um pouco global, principalmente nas festividades, como por exemplo no Dia da Criança, como referiu por exemplo a E2 *“às vezes nós trabalhamos mais consoante os temas, quando é o Dia da Criança e o Dia da Diversidade ou nalgum projeto”*. Outras formas de abordagem a esta temática que foram menos referidas são as pesquisas, os diálogos, os valores e as canções, referidas por exemplo por E6 que disse *“tentamos falar mais com eles, exploramos canções e histórias, os direitos humanos”*.

Como já foi verificado anteriormente, os vários estudos na área da educação de infância focam-se principalmente na área da literatura infantil, como forma de promover a interculturalidade no pré-escolar. Nos questionários também foi dada mais importância às histórias, mas nas entrevistas constatamos que os diálogos e as pesquisas são as práticas mais utilizadas, seguindo-se alguma atividade realizada nas datas comemorativas e na promoção dos valores na rotina diária. Existe a necessidade de aprofundar a temática da interculturalidade na Região, como menciona a E10, que refere: *“Acho que, às vezes, as pessoas acham que é trabalhado (o tema), mas muitas vezes acho que não é. É abordado de forma muito superficial, deveria ser mais trabalhado”*. Já Banks, em 1993, referia que o currículo deveria abordar acontecimentos e comemorações de cariz étnico, explorando temáticas como a alimentação, danças, significados culturais dos materiais e objetos de cada cultura, de forma a que os alunos encarem os factos, temas e problemas de diversas perspetivas étnicas (Banks, 1993). Por exemplo, ainda ocorrem algumas

situações como no caso da E7 que referiu: *“aqui a maioria é católico praticante e havia uma criança não praticante que pediu aos pais para ser batizada, porque queria ir à catequese com os amigos”*; a E9 que disse que *“peço ao «Martim» para ele explicar como eles fazem lá no seu país”*; e a E10 quando disse que *“uma vez uma menina veio do Brasil e quis falar da turma da Mónica”, explicando de seguida “eu acho que ela ir falar aos amigos o que é a turma da Mónica, apresentá-lo, pediram desenhos, trouxemos desenhos, acho que isso é trabalho de interculturalidade”*. A E5 também salientou o facto de terem como atividade de enriquecimento o inglês que ajuda neste tema, *“eles também têm inglês na sala uma vez por semana e ajuda porque é uma língua diferente”*. As estratégias de intervenção passam por estratégias que desmitifiquem estereótipos e preconceitos com vista a valorização da interculturalidade na escola (Miranda, 2001).

Posteriormente, iremos analisar as respostas dadas pelos entrevistados quanto ao papel da escola em relação ao acolhimento às crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas.

#### ***Categoria D-Papel da Escola face à Diversidade***

Neste ponto analisamos a categoria D, nomeadamente a forma como a escola acolhe e facilita ou não a adaptação das crianças estrangeiras e/ou de outras culturas.

**Quadro VI. 15- Categoria D «Papel da Escola face à Diversidade», Subcategorias, sua Definição e Unidades de contexto das entrevistas**

Categoria	Subcategorias	Unidade de Registo	Número (total 11)	Unidade de Contexto (Exemplos)
D-Papel da Escola face à Diversidade	Apoio dado às crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que existem outros docentes que apoiam as crianças na língua estrangeira (inglês)</li> </ul>	5	E6 “Têm como extra o inglês que também ajuda”
	Apoio às famílias / Apoio voluntário de colegas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que têm apoio ao nível do Ensino recorrente/ apoio biblioteca ajuda os adultos no português</li> </ul>	5	Em resposta à questão: as famílias têm apoio ao nível da língua a E6 menciona: <i>“Tem apoio no recorrente e a mãe (de uma das crianças) vem aprender”</i>
	Necessidade de apoio aos docentes na tradução / Necessidade de apoio às crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que apontam para a necessidade de apoio aos docentes para comunicarem na língua das crianças.</li> </ul>	3	E5 <i>“Deveria haver mais apoio das línguas estrangeiras para ajudar a comunicar com essas crianças”</i>
	Necessidade de apoio às famílias	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem a necessidade de dar apoio às famílias na aprendizagem da língua.</li> </ul>	3	Em resposta à questão: as famílias deveriam ter apoio ao nível da língua portuguesa, a E13 refere <i>“deveriam ter apoio”</i> .

*A interculturalidade e o uso das TIC na educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira*

	Acolhimento da escola à diversidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que mencionam que todos os docentes da escola acolhem bem essas crianças</li> </ul>	5	E9 <i>“Esta escola aceita muitas crianças de fora em qualquer nível de ensino e a reação da direção, desde o início, é logo de acolhimento”</i>
	Projeto Educativo facilita adaptação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que mencionam que o Projeto Educativo tem em conta a diversidade cultural</li> </ul>	2	Em resposta à questão “O Projeto Educativo tem em conta o tema da interculturalidade? A E3 responde: <i>Sim, aborda o tema dos valores e do respeito pelo outro, em que está implícita a noção de interculturalidade.</i> ”

Em relação à escola, podemos salientar que, em alguns casos, existem docentes que se predispõem a ajudar no caso de ter crianças cuja língua materna é o inglês, como referiu a E1 *“tivemos uma criança que falava inglês [...] mas uma colega que dominava mais o inglês ajudava”* e a E3 *“a professora de inglês ajudou quando era para conversar com os pais, principalmente na matrícula e outras questões mais burocráticas ou sempre que fosse preciso”*. Por vezes, existe apoio ou o ensino recorrente que auxilia os familiares ao nível do português, como comentou a E2 *“as mães têm uma espécie de apoio na biblioteca e penso que é o técnico de biblioteca que dá esse apoio”* e a E6 *“tem apoio no recorrente e a mãe vem aprender”*, embora alguns educadores fizessem referência à necessidade de apoio no português para os adultos/pais das crianças, pois nem todas as escolas da região dispõem desse apoio.

Além disso, a escola acolhe bem essas e outras crianças que chegam, como menciona a E1 dizendo que *“ao nível da escola, acho que todos os professores têm essa capacidade de acolher as crianças estrangeiras”*, a E3 também destacou que *“há vontade de todos colaborarem”*, sendo que a E4 ainda faz referência ao facto de que *“não tem só crianças estrangeiras, tem também crianças de outras etnias, de etnia cigana, e de outras religiões e a escola aceita tudo e aliás no início, não perguntamos nada quando se vêm inscrever”*.

Na questão relativa ao Projeto Educativo das escolas incluir a interculturalidade, três dos entrevistados relatam que este aborda apenas os valores de uma forma global e não aspetos específicos da temática, como podemos verificar através da afirmação da E10, que disse que o Projeto Educativo de Escola abordava a interculturalidade *“ao nível dos valores, de uma forma geral”*, e a E3 referiu também que este documento *“aborda o tema dos valores e do respeito pelo outro, em que está implícita a noção de interculturalidade”*. Os restantes entrevistados revelaram algum desconhecimento sobre o assunto.

Houve alguma referência à necessidade de haver apoio às crianças e aos próprios educadores ao nível da comunicação numa língua estrangeira, como referiu a E5, dizendo que *“deveria haver mais apoio das línguas estrangeiras para ajudar a comunicar com essas crianças”*. Já Rocha (2006), no seu estudo, mencionou como estratégia de promoção da interculturalidade para o sucesso dos alunos o ensino da língua do país de acolhimento com aulas de apoio suplementares (Rocha, 2006). A aprendizagem do português pelas crianças é um pouco mais facilitada quando os adultos que a acompanham também falam o português em casa. As aulas de apoio aos adultos / famílias é certamente uma mais-valia. Esta seria uma proposta que poderia minorar os problemas de comunicação existentes entre as famílias estrangeiras e a escola e que foram verificados também nos dados obtidos nos inquéritos por questionário.

***Categoria E- Fatores responsáveis pelas dificuldades de adaptação das crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas***

No tópico que se segue, exploramos os aspetos referentes à adaptação das crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas, relacionadas com as dificuldades sentidas por elas e à sua aceitação por parte das outras crianças.

Quadro VI. 16- Categoria E «Fatores responsáveis pelas dificuldades de adaptação das crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas», Subcategorias, sua Definição e Unidades de contexto das entrevistas

Categoria	Subcategorias	Definição	Nºs (total 11)	Unidade de Contexto (Exemplos)
E- Fatores responsáveis pelas dificuldades de adaptação das crianças	Dificuldades na alimentação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que mencionam como dificuldades de adaptação os hábitos alimentares</li> </ul>	6	E3 <i>“Sentem mais dificuldades ao nível da alimentação”</i>
	Dificuldades na língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que mencionam como dificuldades de adaptação a comunicação oral</li> </ul>	9	E2 <i>“Principalmente na linguagem”</i>
	Dificuldades na religião	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que mencionam como dificuldades de adaptação a Prática/tradição religiosa</li> </ul>	1	E4 <i>“Nas festas [...] a maioria é católica, agente fala com os pais, porque temos que seguir pela maioria”</i>
	Dificuldades nas regras/ rotinas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que mencionam como dificuldades de adaptação os hábitos /rotinas</li> </ul>	3	E6 <i>“A maior dificuldade é ao nível [...] dos hábitos”</i>

*A interculturalidade e o uso das TIC na educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira*

	Aceitação das outras crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que mencionam que a aceitação das outras crianças é boa/ muito boa</li> </ul>	4	E4 <i>“Sim, aceitam muito bem”</i>
	Rejeição das outras crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que mencionam como dificuldades de adaptação a criança estrangeira ser muito fechada e as outras crianças não a aceitarem</li> </ul>	1	E9 <i>“Tiveram alguma reação à criança que veio da Venezuela [...] diziam que tinha cheiro a venezuelana”</i>

Na subcategoria «dificuldades de adaptação das crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas», a maioria dos entrevistados (9) menciona como principal dificuldade na adaptação dessas crianças a um novo ambiente escolar, a língua. Facto que vem ao encontro das respostas fornecidas nos questionários e que encontra igualmente eco na opinião de Santos (2013), que constatou que a questão da língua é o aspeto negativo que os educadores mais vezes enumeram. O facto de as crianças não dominarem a língua portuguesa é referido como um possível entrave na aprendizagem. “Este é, aliás, o aspeto que mais frequentemente leva as educadoras a desenvolverem uma pedagogia diferenciada, com o objetivo de possibilitar às crianças não falantes da língua portuguesa igualdade de sucesso na aprendizagem” (Santos, 2013, p. 119). A E2 fez referência ao facto de as crianças terem *“uma certa relutância em falar ou têm medo de errar ou pensam que vão ser gozados.”* Pontes também menciona que um dos maiores problemas para a maioria dos imigrantes é o desconhecimento da língua do país recetor, sendo que esta limitação cria diversos problemas, quer ao nível da resolução de necessidades básicas, quer ao nível do exercício dos seus direitos (Pontes, 2006). Apesar disso, a educadora em questão (E2) salienta que *“nós também na sala pedimos aos pais para dar esse apoio ao nível do português. Também incentivamos a falar o português. Dizemos: olha, tu sabes falar duas línguas e os outros só sabem o português”*, para motivar as crianças que chegam a expressarem-se quer em português, quer na língua materna. Por outro lado, a entrevistada E3 relatou uma situação de violência doméstica e retirada de um aluno estrangeiro para uma instituição de apoio social, devido à um desentendimento dos pais, salientando que *“não é fácil perceber o que se passa para além do que vivemos com as crianças na sala, mas quando existe a barreira da língua, ainda é pior”*.

A alimentação também foi um aspeto muito mencionado como salienta a E10: *“nos meninos da Venezuela, sim. Eu acho que a alimentação não deve ter nada a ver. Para eles, é radical a mudança na alimentação”*. Tal dificuldade também foi muito referida nas respostas aos inquéritos por questionário.

As rotinas e hábitos também foram referenciados, embora com menos ocorrências (3) sendo que por exemplo a E2 mencionou que *“a realidade deveria ser diferente nas escolas, porque havia um (uma criança estrangeira) que dizia que não podia correr no recreio, porque havia muitas coisas diferentes”*. A adaptação a qualquer meio diferente do seu implica sempre algum esforço e por vezes, pode não ser fácil. Podem surgir diversos problemas de saúde resultados do stresse contínuo de ter que lidar com desafios como a experiência migratória. Uma emigrante boliviana e doutoranda em psiquiatria e psicologia médica na Unifesp em pesquisas relacionadas com a migração e seu impacto na saúde mental salienta que para combater essas doenças *“é muito importante que o migrante saiba que é possível ter ajuda em instituições e coletivos de apoio voltados para esta questão, que oferecem informação e o cuidado de profissionais da saúde mental”* (Bustamante, *O choque cultural do imigrante*, 2018). De facto, a mesma entrevistada (E2) contou que *“houve miúdos que disseram que a sua escola tinha grades, que era a sua realidade e que aqui não existe e eles ficaram admirados, porque aqui não há grades para as pessoas não poderem entrar”*. As realidades são diferentes e temos que ter essa consciência de tentar entender as vivências de cada um.

No caso da atitude a tomar nas festividades devido à existência de diversas religiões, a E4 referiu que, como a maioria é católica, *“a gente fala com os pais, porque temos que seguir pela maioria e então eles optam, se querem deixá-los em casa nesse dia, ou vêm buscá-los mais cedo. Nesse aspeto, há sempre compreensão, mas tem que haver um trabalho da nossa parte”*. Esta referência à religião foi pontual, mas importante, uma vez que a maioria é sempre tida em conta, mas esta pode ser também uma forma disfarçada de discriminação das minorias. O facto de a religião ser raramente referida quando se aborda a questão da diversidade, como foi abordado na análise aos inquéritos por questionários, coincide com a atitude que foi referida por esta educadora de ter sempre em conta a maioria. Ou seja, não parece plausível para estes educadores considerarem a necessidade de ter em consideração datas festivas específicas das

minorias que têm na sua sala, tirando partido dessas celebrações para trabalharem a interculturalidade.

Em relação à aceitação pelas crianças dos recém-chegados, a maioria das educadoras afirma que a receção é boa, havendo apenas uma referência a uma criança que teve mais dificuldade em ser aceite por ter um comportamento muito fechado, isolando-se muito, o que dificultava a integração no grupo. Neste contexto, Bastos e Tomé (2011) dizem no seu estudo que *“la reconstrucción de la identidad de estos niños passa, inevitavelmente, por la amistad com los niños del nuevo país, y las atitudes de acogida cambian la vida de los niños inmigrantes y los hacen sentirse como en casa, de nuevo”* (Bastos & Tomé, 2011, p. 7).

#### ***Categoria F- Utilização das TIC nas práticas pedagógicas***

Analisamos neste tópico o recurso às TIC por parte dos educadores de infância, tendo em vista conhecer a sua adesão a estas ferramentas e o tipo de uso feito das mesmas, para aferirmos posteriormente como são, ou não usados estes recursos no desenvolvimento de atividades relacionadas especificamente com a promoção da interculturalidade.

**Quadro VI. 17- Categoria F- «Utilização das TIC nas práticas pedagógicas», Subcategoria, sua Definição e Unidades de Contexto das entrevistas-**

Categoria	Subcategorias	Definição	Números (total 11)	Unidade de Contexto (Exemplos)
F-Utilização das TIC nas práticas pedagógicas	Não utilização das TIC	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que mencionam que não utilizam as TIC</li> </ul>	2	Em resposta à questão: costuma recorrer às tecnologias, a E10 responde: <i>“Não, sou muito má com as tecnologias”</i>
	Uso frequente/ diário	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que mencionam que utilizam as TIC diariamente</li> </ul>	8	E2 <i>“Uso no dia-a-dia”</i>
	Falta de recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que mencionam que têm falta de recursos na sala/escola</li> </ul>	2	E7 <i>“Perdemos muito em não ter computadores na sala”</i>
	Disponibilidade de recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que mencionam que têm uma sala multimédia ao seu dispor</li> </ul>	1	E11 <i>“Tenho a sala multimédia, aqui ao lado”</i>
	Falta de formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que mencionam que a maioria dos educadores em geral têm uma utilização</li> </ul>	2	E1 <i>“alguns já têm um bocadinho de bagagem para trabalhar com essas ferramentas”</i>

	Apoio do docente TIC	básica das TIC		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que mencionam que utilizam as TIC pontualmente em apresentações <i>PowerPoint</i></li> </ul>	5	E1 <i>“Mais a nível de apresentações em PowerPoint na sala”</i>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que mencionam que têm apoio do docente TIC: -Quando necessário</li> </ul>	3	E1 <i>“Ela está sempre pronta a apoiar”</i>
	Utilização das TIC por iniciativa própria do educador/ pelas crianças	-Têm TIC uma vez por semana	5	E1 <i>“As crianças têm informática uma vez por semana.”</i>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que utilizam o portátil pessoal/ computador da sala</li> </ul>	8	E3 <i>“Têm computador na sala, para jogos e exploração deles e muitas vezes uso o meu portátil”</i>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que não têm TIC como AEC, mas recorrem ao computador do educador no dia-a-dia</li> </ul>	5	E6 <i>“Não temos apoio TIC nem computador na sala [...] Pesquisa no nosso computador pessoal”</i>

*A interculturalidade e o uso das TIC na educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira*

---

		<ul style="list-style-type: none"><li>• Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que têm livre acesso ao computador na sala</li></ul>	2	E3 <i>“Têm computador na sala, para jogos e exploração deles”</i>
--	--	--	---	---

Na categoria F «Utilização das TIC nas práticas pedagógicas», a primeira subcategoria reporta-se à valorização destas ferramentas, na qual todos reconhecem a sua importância e a maioria (5) as utiliza por iniciativa própria, porque não têm apoio de atividade de enriquecimento do docente TIC, devido à indisponibilidade de horário. Esta realidade coincide com o que foi constatado nos questionários. A importância das tecnologias da informação é indiscutível nos dias de hoje e é reconhecida por todos, mas surgem ainda algumas dificuldades na sua utilização, também pelo facto da população docente neste nível de ensino estar a ficar envelhecida, o que poderia ser colmatado com o apoio do docente TIC. A falta de formação é um aspeto que é referido algumas vezes, quer ao nível das TIC, quer ao nível da interculturalidade, apesar de alguns reconhecerem que a oferta tem vindo a aumentar, como destaca E7: *“Acho que a interculturalidade está a ser cada vez mais trabalhada. Mesmo nas formações, acho que na Madeira, estão cada vez mais abertos a esta temática [...]”*.

Na utilização das TIC pelas crianças, cinco das educadoras de infância entrevistadas mencionam que utilizam computador próprio na sala e, em três casos, as crianças têm livre acesso ao computador. Num caso, a educadora referiu que as crianças têm acesso à sala multimédia, o que já é muito bom, mas ainda não é prática generalizada. Esta realidade vem ao encontro do que foi verificado na análise dos questionários, sendo que ainda muitos dos educadores abordam pouco as TIC com as crianças na sua rotina profissional. No entanto, a importância destas ferramentas é reconhecida e as opiniões são unânimes. Já Stoll *et al* mencionaram que as atividades que implicam o recurso às TIC são caracterizadas por serem variadas, motivadoras e criadoras de construção e reconstrução de saberes e conhecimentos, uma vez que fornecem um grande leque de recursos, favorecendo o acesso a diferentes fontes de informação e permitindo a existência do trabalho colaborativo (Stoll, Fink, & Earl, 2004).

O facto de cerca de metade das entrevistadas referirem que não têm atividade de enriquecimento curricular de TIC, quando uma das maiores apostas nas escolas a tempo inteiro na Região foi o apoio das atividades de enriquecimento às áreas curriculares, é no mínimo questionável. De acordo com as *Orientações Tecnológicas, Digitais e Computacionais na Região Autónoma da Madeira*, (documento de revisão do DOM), no pré-escolar,

Segundo o respetivo contexto educativo (e sempre que possível), as TIC poderão fazer parte do percurso educativo da criança [...]. De acordo com os atuais contextos escolares da Região Autónoma da Madeira, nomeadamente a existência de uma sala TIC com computadores, esta ferramenta tecnológica poderá ser a primeira a ser explorada no espaço educativo. Desta forma, as crianças devem familiarizar-se com os seus elementos básicos e reconhecê-los”.

(Gabinete de Modernização das Tecnologias Educativas, [link](#))

Aliás, uma das entrevistadas (E7) relata que utiliza as TIC muito pouco e que *“perdemos muito em não ter computadores na sala num mundo digital com crianças digitais, deveríamos ter não só para jogar, mas dá para muita coisa, para pesquisar e termos acesso à net...”*. Já Pappert, em 1998, referia que *“todas as crianças que têm um computador e uma forte cultura de aprendizagem são agentes de mudança da escola”* (Pappert, 1998, p. 15).

### ***Categoria G- Uso das TIC e a interculturalidade***

Analisa-se neste tópico as diversas formas de trabalhar a interculturalidade através das TIC.

**Quadro VI. 18- Categoria G- «Uso das TIC e a interculturalidade», Subcategorias, sua Definição e Unidades de Contexto das entrevistas**

Categoria	Subcategorias	Definição	Números (total 11)	Unidade de Contexto
G- Uso das TIC e interculturalidade	Não utilização na promoção da interculturalidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que não utilizam as TIC para a promoção da interculturalidade</li> </ul>	1	E1 <i>“Não recorro às TIC para trabalhar [...] a interculturalidade”</i>
	Utilização na promoção da interculturalidade frequentemente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que utilizam as TIC frequentemente para esse fim</li> </ul>	3	E3 <i>“Contamos histórias ou exploramos canções através do PowerPoint ou do Slide share, fazemos pesquisas...”</i>
	As TIC na promoção da interculturalidade raramente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que utilizam as TIC raramente para esse fim</li> </ul>	5	E10 <i>“Pesquisa sim [...] mas não uso muito”</i>
	Apoio do docente TIC na abordagem a esta temática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que realizam atividades dentro desta temática com o apoio do docente TIC</li> </ul>	2	Em resposta à questão se a docente TIC ajuda quando querem trabalhar um tema mais específico a E4 diz <i>“Quando se tem um tema e se propõe que ela pesquise qualquer</i>

	Atividades na promoção da interculturalidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que as atividades relacionadas com a interculturalidade são:</li> <li>-Pesquisas</li> <li>-Apresentações PowerPoint</li> <li>-Histórias/filmes</li> <li>-Apresentação de imagens</li> <li>-Comunicação com outras crianças</li> </ul>	<p>9</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>1</p>	<p><i>coisa sobre o tema"</i></p> <p>Em resposta à questão: que atividades promove no âmbito da interculturalidade recorrendo às TIC, a E6 responde <i>"Pesquisa no nosso computador pessoal"</i></p> <p>E2 <i>"Houve uma vez que fizeram desenhos da história e pusemos num documento e cada um apresentou um PowerPoint"</i></p> <p>E5 <i>"Para projetar alguma história"</i></p> <p>Em resposta à questão: Para promover a interculturalidade? Que atividades são usadas? a E2 responde: <i>mostrar imagens"</i></p> <p>E11 <i>"Comunicamos com outras crianças na webcam"</i></p>
--	--	--	--	---

*A interculturalidade e o uso das TIC na educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira*

	Utilização das TIC na comunicação com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que utilizam as TIC na comunicação com as famílias:</li> <li>-Na transmissão de recados</li> <li>-Na partilha de trabalhos</li> </ul>	3	E1 <i>“são utilizadas na transmissão de recados, nas reuniões”</i>
			3	E4 <i>“Publicam alguns trabalhos na página da escola”</i>
	Não utilização das TIC na comunicação com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que não utilizam as TIC para comunicar com as famílias</li> </ul>	5	E6 <i>“Não, os recados são passados via oral ou via papel.”</i>

Quanto à subcategoria relativa «às TIC na promoção da interculturalidade», apenas cinco dos educadores entrevistados recorrem raramente a esta ferramenta para abordar esta temática. Quando o fazem, utilizam-nas maioritariamente para pesquisas, e posteriormente na exploração de imagens, no conto de histórias através de *PowerPoint*, recorrendo também ao apoio do docente TIC, quando existe, como salienta a E5: “a professora TIC apoia quando é necessário aprofundar algum tema”. Os outros entrevistados não utilizam ou utilizam pontualmente as TIC e quando o fazem, não é para abordar esta temática. Os educadores parecem valorizar as TIC, utilizam-nas tão pouco no seu quotidiano, principalmente na promoção da interculturalidade. Lloret salienta que “*las TIC son una herramienta y promotora de aspectos culturales*” (Lloret, 2007, p. 43). No fomento da interculturalidade, sem dúvida que as TIC são essenciais para o alargar de horizontes, para o conhecimento de novas realidades, (principalmente quando o conhecimento não pode ser feito *in loco* e com as condicionantes de vivermos numa ilha, ainda mais limitados estamos).

É fundamental levar as crianças a experienciar várias realidades avaliando-as e refletindo sobre elas de forma a melhor poder agir no futuro, quando uma situação inesperada surgir. Já Ribeiro salienta que “devemos proporcionar à criança as mais variadas experiências, ajudando-a a reflecti-las e integrá-las” (Ribeiro A. , 2002, p. 42). Por outro lado, Bronfenbrenner (1979) reforça que a participação em diversos ambientes é importante e a interação em situações sociais e culturais diversificadas, onde as crianças alargam os seus conhecimentos, fortalecem diferentes relações e exercitam papéis específicos dentro de cada contexto “o que é desenvolvimentalmente estimulante, sendo que estas transições ecológicas bem-sucedidas requerem apoio e acompanhamento por parte de figuras de referência, afectivamente significativas, sejam estas membros da família, amigos e/ou professores” (Bronfenbrenner, 1979, p. 43). A importância de envolver as crianças em diversas situações que resolvam as problemáticas que surgem no dia-a-dia vai ao encontro da ideia defendida por Dias Figueiredo (2012) de que as

atividades são construídas como um encadeamento de eventos de aprendizagem (Figueiredo, A., 2012).

Na subcategoria que diz respeito «às TIC na comunicação com as famílias», verifica-se que o recurso às TIC não é prática comum, sendo que esta comunicação com os pais é apenas realizada ao nível geral pela escola como responde a E1 à questão Utiliza as TIC para comunicar trabalhos, responde: *“Sim, também, a escola sim, na página”* e a E4 *“Os pais têm acesso a tudo o que se passa na escola. Publicam alguns trabalhos. Para além disso, tem exposições de tudo o que é feito”*, mas ainda se recorre muito ao *“papel e boca”* (E10), e *“os recados são passados via oral ou via papel”* (E6). Ainda se recorre pouco às TIC para estabelecer uma maior ligação com as famílias, sendo um recurso valioso que, na maioria das vezes, é subaproveitado. Este facto coincide com o que foi verificado através dos questionários. Apesar dos educadores reconhecerem a importância das TIC, nem sempre as utilizam, principalmente para comunicar com as famílias. O facto de as famílias estarem incluídas na vida escolar dos filhos é muito importante e a utilização das tecnologias da sala pode propiciar atividades relevantes para ambos, tendo acesso às suas produções, sendo importante fomentar a utilização dos computadores e de outros equipamentos eletrónicos com orientação, potenciando a comunicação escola-família (Amante & Faria, 2012).

#### ***Categoria H- Relação com as famílias estrangeiras e/ou de diferentes culturas***

Iremos analisar o que os entrevistados pensam acerca da adaptação das famílias estrangeiras e/ou de diferentes culturas à escola e da sua atitude na colaboração da integração dos seus educandos na escola.

**Quadro VI. 19- Categoria H- «Relação com as famílias estrangeiras e/ou de diferentes culturas», Subcategorias, sua Definição e Unidades de contexto das entrevistas**

Categoria	Subcategorias	Definição	Números (total 11)	Unidade de Contexto (Exemplos)
H-Relação com as famílias estrangeiras e/ou de diferentes culturas	Participam nas atividades da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que as famílias estrangeiras e/ou de diferentes culturas têm o hábito de participar nas atividades da escola</li> </ul>	10	E5 <i>“Costumam participar”</i>
	Recorrem à escola quando precisam	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que as famílias estrangeiras e/ou de diferentes culturas recorrem à escola quando têm algum problema</li> </ul>	7	E3 <i>“Quando precisam, falam”</i>
	Relacionam-se bem com a escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que as famílias estrangeiras e/ou de diferentes culturas relacionam-se bem com o pessoal da escola</li> </ul>	6	E1 <i>“A relação foi bastante positiva”</i>
	Há alguma abertura com a escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que as famílias</li> </ul>	4	Em resposta à questão: há abertura dessas famílias

*A interculturalidade e o uso das TIC na educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira*

		estrangeiras e/ou de diferentes culturas têm alguma abertura com o pessoal da escola		com o pessoal da escola, a E11 responde <i>“Sim, quando precisam, tentam fazer-se entender”</i>
	Comunicação família/crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas em português	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que as famílias estrangeiras e/ou de diferentes culturas esforçam-se por falar o português com o educando</li> </ul>	2	Como resposta à questão Acha que há esse esforço em falar o português por parte das famílias com a criança, a E5 refere que <i>“Aqui na escola falam”</i>
	Não comunicação em português	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que as famílias estrangeiras e/ou de diferentes culturas não se esforçam por falar o português com o educando</li> </ul> <p>-Só falam a língua materna com o educando</p>	6	E6 <i>“Essa criança de 3 anos, a mãe é espanhola e o pai é português e a mãe baralha a criança porque só fala com ela em espanhol”</i>
	Alguns comunicam outros não	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os</li> </ul>	3	E10 <i>“Falam mais a língua materna”</i>
			2	Na resposta à pergunta

	Apoio ao nível da língua portuguesa	registos que referem que algumas famílias estrangeiras e/ou de diferentes culturas esforçam-se por falar o português com o educando, outros não		Acha que se esforçam por falar o português com o filho, a E3 salienta <i>“depende, há de uns e de outros”</i>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que deveria haver apoio ao nível do português para essas famílias</li> </ul>	4	E11 <i>“Poderia ser uma ajuda ter apoio ao nível da aprendizagem da língua portuguesa”</i>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que há apoio ao nível do português</li> </ul>	3	E2 <i>“Tem pelo menos duas mães que vêm ter esse apoio”</i>
	Ensino do português delegado à escola-	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incluem-se nesta subcategoria todos os registos que referem que a escola é que deve ensinar o português a essas crianças</li> </ul>	1	E3 <i>“Ensinar o português ao filho, delegam isso muito à escola”</i>

A categoria H diz respeito à «relação com as famílias estrangeiras e/ou de diferentes culturas» e, na primeira subcategoria, todos indicam que essas famílias participam nas atividades da escola, como por exemplo a E2 ao dizer *“sempre que são solicitadas, participam. Por exemplo, no Dia da Família, fizemos uma atividade em que todos deveriam fazer um desenho ou uma pintura. E quem participou mais foram as mães das crianças estrangeiras e tiveram mais tempo na sala e foram as últimas a ir embora”*. Seis entrevistados referiram que essas famílias se relacionam bem com a escola, e sete que recorrem à escola quando precisam, como menciona a E6 *“relacionam-se bem e recorrem a escola quando têm problemas”*. A ativa participação destas famílias nas atividades promovidas pela escola e o recurso à escola quando têm algum problema são salientados, tanto pela maioria dos inquiridos através de questionário, quanto pela maioria dos entrevistados. Nas entrevistas, podemos verificar que o relacionamento entre a escola e as famílias é bom, no entanto, a abertura dessas famílias à escola apenas é apontada por quatro das entrevistadas, denotando-se aqui um eventual distanciamento de algumas famílias face à escola. Neste sentido, importa referir o estudo de Tomé e Bastos (2013) evidencia que nos livros analisados acerca da temática da interculturalidade, todos fazem referência às dificuldades de ser um imigrante, especialmente nas barreiras que enfrentam as crianças e suas famílias (Tomé & Bastos, 2013). A interculturalidade que surge nas escolas exige *“a dinamização de relações entre a escola com as famílias, promovendo uma maior colaboração, diálogo, participação e corresponsabilização”* (Cardoso, 1998, p. 14) e não este distanciamento que também foi verificado nos inquéritos por questionário.

Na subcategoria pertencente à «comunicação família/crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas», apenas duas das educadoras de infância entrevistadas mencionam que as famílias estrangeiras e/ou de diferentes culturas esforçam-se por comunicar com as crianças em português. Seis educadoras mencionam que não verificam esse esforço, como indica a E7 ao dizer *“não, geralmente, não foram quebrados os laços*

*com a outra língua, são famílias desestruturadas*". Evidenciando-se nesta afirmação um desconhecimento sobre a importância de as famílias manterem a sua língua materna, associando inclusive essa prática a "desestruturação familiar" como salienta Hartmann (2017) no seu recente estudo. Três relatam que depende, alguns encarregados de educação esforçam-se, outros não, embora a E5 reforce que "aqui na escola falam e nós também falamos português, em casa não sei". Por outro lado, a E9 dá como exemplo uma mãe "que veio de Inglaterra e a primeira coisa que ela fez, foi se inscrever no curso da Junta de Freguesia e fez o curso de secretariado e portanto, a nível da Venezuela, agente nota, mesmo a falar com colegas [...] que elas têm mais disponibilidade para trabalhar, mas não para se preocupar com a língua, não têm essa preocupação". Na comunicação destas famílias com os docentes, E4 menciona que "nem que seja por gestos comunicamos". Quatro das entrevistadas voltam a referir que deveria haver apoio ao nível da língua portuguesa e uma destaca que muitos pais referem que a função de ensinar a língua cabe à escola, desvinculando-se dessa tarefa.

Existe consenso quanto à participação dos encarregados de educação nas atividades da escola, mas quanto à sua comunicação, quer com o pessoal da escola quer com os educandos, há mais divisão, sendo que alguns são de opinião que essas famílias deveriam esforçar-se mais por falarem o português, quer com os membros da escola, quer com os próprios educandos.

#### **2.2.2.2. Aos encarregados de educação**

Segundo dados apurados na conversa preliminar realizada, os dois encarregados de educação entrevistados são provenientes da Venezuela. Um está com a sua família na Madeira já há onze meses e outro apenas há um mês (à data da realização da entrevista), sendo um do sexo masculino e outro do sexo feminino, ambos com formação académica

superior. O pai entrevistado trabalha, ainda que não na área em que tem formação académica. Quanto à mãe, está ainda desempregada.

Na realização das entrevistas aos dois encarregados de educação, pudemos constatar que os seus educandos tiveram uma boa adaptação, quer com os colegas (E15 *“os colegas também fizeram por isso. Quando ele chega, às vezes vêm correndo até ele, abraçam-no e isso...”* e E16 *“ele dá-se bem com o “João” que também fala espanhol, mas já vai brincando com os outros”*); quer com as educadoras: *“ele gosta das duas educadoras”* (E16) e *“a educadora “Rute” fala em espanhol com ele e depois fala o português e vai traduzindo...”* (E15).

As dificuldades que sentiram mais foram ao *“nível da alimentação, ele estranhou um pouco. Há coisas diferentes que ele não gosta. A alimentação é muito diferente de lá, mas ele até está a aceitar e adaptar-se bem, vai aos poucos”* (E15).

Ambos os encarregados de educação entrevistados reconhecem a importância das TIC na comunicação com a escola, sendo que o E16 salientou que *“facilita e hoje em dia as TIC estão em todo o lado [...] tem um blogue e tem um site da escola, mas não ligo muito a isso, mas a minha mulher vê”*, enquanto a E15 referiu que *“tem um chat de sala, eu ainda não estou, mas tenho intensão de entrar, é muito bom” e reconhece que “ajudam a na interculturalidade para conhecer outras realidades”*.

A importância das TIC na atualidade é reconhecida por todos e, quer educadores, quer encarregados de educação, principalmente as educadoras de infância entrevistadas, notam a sua utilidade na promoção da interculturalidade, como forma de conhecer a diversidade existente no mundo. A existência de blogue ou *chat* entre famílias e escolas facilita a comunicação e, apesar de poucas educadoras entrevistadas recorrerem a este meio, os encarregados de educação reconhecem a sua utilidade e importância.

Na comunicação, o E16 referiu que *“eu falo mais o português, porque fui daqui há muitos anos, mas a mãe fala só o espanhol e o meu filho já vai aprendendo o português aqui na escola e comigo”*, enquanto a E15 *“em casa falo tudo em espanhol. Falo algumas palavras em português, para ele ir percebendo, porque falo bem o português, porque já estive cá. Mas vou falando, porque não quero que ele esqueça o espanhol”*. A relação com a escola é boa, pois a E15 salienta que *“eles são acessíveis. Não tenho problemas. As educadoras ou o diretor são muito bons, cinco estrelas...”* e o E16 mencionou que *“todos são muito acessíveis aqui, são simpáticos”*.

Ambos os pais entrevistados defendem a importância de haver apoio ao nível da língua portuguesa para estas famílias: *“penso que seria importante, era uma ajuda”* (E16) e a E15 mencionou que *“o meu marido não fala o português. Ele tenta, mas não consegue. Ele deveria ter aulas, mas a criança não, porque ela aprende rápido. Além disso, está numa boa idade de aprender, ele tem mais dois anos de pré...”*.

Constata-se que as informações fornecidas pelas entrevistas aos educadores de infância e aos encarregados de educação convergem relativamente à relação destes com a escola e com os docentes ser boa, facilitadora de uma boa adaptação das crianças que chegam, pelo menos neste nível de ensino. Por outro lado, as dificuldades sentidas passam pela linguagem e pela alimentação. O facto de haver docentes na escola que dominam a língua da criança que chega, facilita a comunicação e a integração da mesma. O apoio à língua portuguesa é referido como importante, principalmente para o adulto que não domina o idioma, mas para as crianças em idade pré-escolar, isso não é referido como relevante nem pelos encarregados de educação, nem pelos educadores entrevistados, uma vez que as crianças aprendem facilmente nessa idade.

Tal como foi verificado nas entrevistas aos educadores, nem sempre os pais têm a preocupação de falar o português com os filhos, pois delegam essa função à escola, não querendo desvincular-se da língua materna, o que é importante não fazerem.

Embora a União Europeia seja marcadamente pluralista e favoreça o multilinguismo, a aprendizagem da língua do país de acolhimento é assumida como um requisito fundamental no processo de integração. No estudo europeu *Immigrant Citizens Survey* mencionado no site (Observatório de iniciação das migrações, <https://www.om.acm.gov.pt/>), mais de 90% dos imigrantes inquiridos sustentaram que os cursos de aprendizagem da língua do país onde se encontram tiveram um efeito muito positivo na sua integração, nomeadamente porque os ajudou a envolverem-se mais com a comunidade local onde se encontravam e a adquirir vocabulário útil para o seu trabalho.

### **2.2.2.3. Aos coordenadores de projeto**

As entrevistas aos coordenadores de projetos no âmbito da interculturalidade foram realizadas com o objetivo de recolher a opinião de quem é responsável por projetos ao nível do pré-escolar, descrevendo esses projetos e explicando como podem participar e que implicações esses projetos apresentam na opinião de quem está envolvido e efetivamente à frente desses projetos.

Nas entrevistas aos coordenadores de projeto, um dos entrevistados responsável pelo projeto Rede UNESCO (E8) deu a sua opinião acerca do conceito de diversidade explicando *“a origem da diversidade, aqueles que pensam como nós, [...], nós sentimos afinidade. E aqueles que querem diferente, porque gostam de coisas diferentes, cereais diferentes, queremos que seja punido! Bebés! Ou seja, existe uma raiz inata, genética que*

*nós construímos ao longo do que transmitimos, que temos receio da diferença, dos que são diferentes de nós, dos que pensam diferente de nós, dos que querem algo diferente de nós, nós rejeitamos e queremos que seja punido”, explicando através do vídeo que partilhou aquando da realização da entrevista ao problematizarmos o conceito de diversidade ([link](#)). Em relação ao facto de o tema da interculturalidade ser abordado na escola este entrevistado refere que “ao ritmo que o conhecimento é gerado, daqui há uns anos, é impossível o conhecimento ser transmitido na escola, temos que cortar nas coisas que são superficiais. Dar o essencial, o que é necessário para a formação das pessoas, porque nós afluamos esse tema, mas o tema surge, mas também nos falta alguma formação, enquanto docentes falta-nos alguma formação nesta sociedade diversa, somos maioritariamente caucasianos, quase todos iguais, essa ideia de fomentar o diferente não existe” (E8). Esta opinião vem dar fundamento ao facto deste tema ser pouco abordado nas salas de pré-escolar, como se pôde verificar com as respostas dadas quer nos inquéritos por questionário, quer nas entrevistas.*

Foi possível verificar que estes projetos fomentam a interculturalidade como salienta o E8: *“Em relação à cultura neste projeto UNESCO, fizemos dois ou três coisas, já fizemos uns poemas, audiopoemas, enviamos para a ACAP, que é uma associação dos cegos de Portugal, então gravámos poemas para que crianças pudessem ouvir, [...]e havia uma escola castelhana em que nós escolheríamos um poema e nós faríamos em linguagem gestual, filmávamos e partilhávamos. Nós fizemos também isso este ano com um poema japonês”*. A E11, educadora envolvida no projeto eTwinning, por sua vez menciona que *“O projeto eTwinning é interessante, porque não somos obrigados a fazer nada fora do âmbito do que vamos fazendo. [...] Trabalhávamos com as crianças e fazíamos trabalhos que era para depois levarmos e apresentar lá nas reuniões de trabalho”*, e a E12: *“Sejam eles a nível nacional, sejam a nível europeu, apesar dos temas que eles lançam todos os anos, é um projeto que dá facilidade às pessoas de fazerem trabalho colaborativo [...] neste tipo de trabalho, eu costumo dizer que este tipo de*

*projetos abre a escola ao mundo, é como aprender a ler um mapa sem ser um mapa físico*". Tanto os coordenadores como a educadora que está envolvida no projeto destacam a facilidade de participar em projetos desta natureza e salientam os benefícios dos mesmos para as crianças envolvidas: *"these projects don't replace the national curricula but on the contrary they strengthen them, with absolute respect for the set of courses and the content offered at school"* (Komninou, 2010, p. 4).

Para as escolas entrarem nos projetos, basta inscreverem-se e seguir os procedimentos, tendo alguém responsável que oriente todo o processo. Conforme expõe o E8 *"É um processo. Temos que enviar o projeto escrito em inglês ou francês, onde nós dizemos porque queremos concorrer e explicamos qual é o projeto e mostramos que é um projeto que nós sabemos avaliá-lo, temos que aferir se eles aprendem, se eles não aprendem"*, enquanto a E12, coordenadora do projeto eTwinning na Madeira, menciona que *"Para participar num projeto eTwinning, basta se inscrever. Os professores que querem fazer um projeto eTwinning, têm que se registar na plataforma"*. As dificuldades mencionadas pelo E8 foram a nível de disponibilidade de horário pelo coordenador para a parte burocrática: *"A principal dificuldade é que tenho uma hora semanal para isto, o que já é bom, mas essa hora semanal é com crianças [...] só para dissecar um texto que vem porque vão celebrar algo ou querem propor uma reflexão"* já demora muito e com crianças não é possível, tem que ser analisado em casa. A E12 também faz referência ao aspeto burocrático e o imenso trabalho que dá, porque *"Tudo isto tem prazos e tem candidaturas e têm que mostrar aqueles requisitos para poderem ser galardoados com aquele selo [...] eu estou cansada"*.

Ao nível das TIC, a E12 salienta que *"É o trabalho quase que mais importante. É a par e passo com a criatividade, porque um dos pontos para avaliar um projeto é haver colaboração e existem muitas ferramentas online que podem ser incorporadas no twinspace do projeto, que não é preciso abrir uma página ao lado"* e a E11 salientou que

este tipo de projeto “*É importante porque possibilitou a utilização de novas ferramentas TIC*”, enquanto o E8 salientou que as crianças utilizam as TIC para fazer “*Pesquisas e trabalhos. Potenciar a autonomia e a independência [...] Nós temos que ser um facilitador [...] usar as TIC no fundo, usá-las para a procura do conhecimento [...] intercâmbio, fizemos*”. Mas neste caso, este projeto é trabalhado maioritariamente com o 1º Ciclo. No entanto, a Direção-Geral da Educação (DGE) e o Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (ACIDI) criou, em 2012, o distintivo «*Selo Escola Intercultural*», que pretendia envolver as Escolas que desenvolvessem projetos que estimulavam o reconhecimento e a valorização da diversidade, contemplando todas as crianças e jovens desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Portanto, o facto de estes projetos ao nível de escola serem trabalhados com o pré-escolar depende dos educadores, mas também do coordenador do projeto.

A opinião deste coordenador ao afirmar que “*O ambiente com crianças dos três aos cinco anos tem que ser muito estruturado e previsível. As aulas envolvem que tirem algo da sua imaginação, que mostrem, que tenham criatividade, confiança naquilo que estão a fazer, façam pulsação, manter a pulsação e depois disso é que vem sempre uma coisa nova, e membros do corpo, outros temas [...], passar para outras culturas sem passar pelas noções e pelas bases, não*”. A opinião deste docente ao não querer abordar a interculturalidade no pré-escolar coincide com a ideia veiculada por Spodek (2010), no seu estudo, ao referir que interagiu com vários docentes que eram de opinião que as crianças, principalmente as mais pequenas, não têm consciência das diferenças étnicas e que esses professores tinham alguma relutância em tornar natural a convivência com essas diferenças. No entanto, diversos estudos realizados provam que as crianças afinal têm essa consciência e interiorizam as normas que vigoram na sociedade em relação ao estatuto social dos diferentes grupos (Spodek, 2010). Afinal a participação neste tipo de projeto é importante e em vários trabalhos é abordada a importância do trabalho por projeto e a abordagem à interculturalidade por projeto como sendo benéfica para as

crianças (Ventura, 2008); (Alves, 2015); (Silva, 2015); (Amorim, 2015); (Silva Santos, 2015). De referir também que muitos dos docentes que dão apoio extracurricular às salas de pré-escolar não têm formação para tal, como referiu este professor de música ao dizer “eu vou à pré, mas não tenho competência para dar à pré e regra geral, todos nós precisamos de formação” (E8).

O projeto eTwinning envolve o nível pré-escolar, pois a E11, que é educadora de infância envolvida no projeto, disse que *“o que nós fizemos aqui foi trabalhar quais eram os países que eram parceiros [...] mostramos onde é que ficavam situados na Europa, [...] para eles terem a noção que existem culturas diferentes da deles e outros países e [...] eles sabiam que estávamos a fazer um trabalho que era para outros meninos verem”*. Nos dois projetos houve intercâmbio *online*, como refere E8 *“intercâmbio, fizemos. Usamos as TIC, porque escolheram um tema: bons amigos [...] e eles aprenderam língua gestual, depois filmamos e partilhamos com outra escola”*, e E11 *“há dois anos, houve hipótese na webcam ... pudemos comunicar diretamente ... com coisas simples, tipo: hello, wo are you, etc.”*. É importante que haja este tipo de intercâmbio, pois Neves (2013) realça que se torna relevante o desenvolvimento de projetos que auxiliem o desenvolvimento do repertório linguístico (plurilingue) de cada criança, levando-a a contactar com diversas línguas (Neves, 2013).

As tecnologias da informação são essenciais neste tipo de projetos pois, quer a inscrição, quer o acompanhamento e a partilha de materiais é toda realizada *online*. Elas permitem a pesquisa e os intercâmbios que são uma mais-valia nestes casos. No projeto eTwinning, os docentes têm oportunidade de fazer muita formação, como confirmou a E12, dizendo *“eu faço formação online sempre”*.

Quanto às famílias, no caso da escola da Rede UNESCO, o envolvimento não foi significativo uma vez que o E8 respondeu quando questionado se o projeto envolveu a

família: *“Se envolveu, não foi significativo. Já envolveu, no caso, em termos logísticos, olhe vamos cantar em romeno no jardim municipal no domingo; vocês têm de lá ir vestidos assim, e ir lá ter às três horas da tarde, a família esteve envolvida, mas não é significativo”*. No projeto eTwinning, a E12 *“A família está envolvida desde o primeiro momento, porque tem que dar autorização, porque tem que saber que esse trabalho é online, muito embora não seja possível ser encontrado online facilmente, porque essa plataforma é segura”*.

Esta perspetiva destes dois coordenadores e desta educadora permite-nos constatar os benefícios de participar em projetos desta natureza pelas escolas como forma de abrir os horizontes da escola e permitir que os seus alunos possam conhecer outras realidades e comunicar com outras crianças com realidades diferentes. No entanto, exige muita disponibilidade do coordenador que dinamiza o projeto e a colaboração de outros docentes da escola. O facto de uma escola pertencer a uma Rede UNESCO e não envolver as crianças de um determinado nível de ensino depende do coordenador do projeto, pois estes projetos são dirigidos a todos os níveis de ensino, mas se o coordenador não quiser envolver o nível pré-escolar no projeto, este não participa. Noutra escola da região que pertence a Rede UNESCO, as salas de pré-escolar são envolvidas nas celebrações que envolvem a escola toda como por exemplo a celebração do Dia da Diversidade como salientou a educadora entrevistada dessa escola E2 *“às vezes, nós trabalhamos mais consoante os temas, quando é o Dia da Criança e o Dia da Diversidade ou nalgum projeto”*.

### **2.3. Análise da observação realizada**

A atividade de Enriquecimento de Música foi escolhida como sendo um bom contexto para realizar a observação, uma vez que é um momento de que as crianças

gostam muito *“Porque o professor de música é de Chaves e sabe e gosta de falar o espanhol, interage bem com as crianças espanholas e como temos algumas crianças da Venezuela e a que entrou agora há pouco ainda está em adaptação, é uma boa ideia”*, como referiu a educadora da sala (E13).

### **2.3.1. Contextualização**

Esta sala foi escolhida por ter duas crianças que vieram da Venezuela e uma da Inglaterra, mas que falava muito bem o português. Além disso, a educadora de infância da sala, com origens venezuelanas, tinha sido entrevistada e sugeriu que assistisse a uma atividade de enriquecimento de música com o seu grupo, uma vez que o professor de música “Zacarias” é de Chaves e sabe e gosta de falar o espanhol (tal como ela), interagindo muito bem com as crianças venezuelanas. Como estávamos no final do ano letivo, as crianças já conheciam bem o professor de música e a educadora de infância que falam bem o espanhol. Uma das crianças venezuelanas tinha vindo há menos de um mês do seu país de origem e estando em adaptação, a sua integração era facilitada pela interação, quer da educadora, quer do professor de música que iam traduzindo o que falavam, quer em português, quer em espanhol.

### **2.3.2. Entrevista pré-observação (à educadora)**

Antes de realizar a observação, foi realizada uma pequena entrevista à educadora de infância da sala para recolher alguns dados acerca do grupo, da sala e do meio e dos recursos disponíveis que se encontra no ANEXO VI. Quer a educadora em questão, quer os encarregados de educação das crianças da sala, deram autorização para que esta observação se realizasse (ANEXOS III e IV). A educadora salientou que planifica

mensalmente as atividades que desenvolve na sala com este grupo. A avaliação na sua sala é feita tendo em conta a opinião dos pais que é dada pessoalmente e no *chat* criado pelos docentes da sala. A mesma é discutida e entregue trimestralmente, com recurso aos portefólios elaborados ao longo do ano com as crianças. De acordo com o diálogo estabelecido com a educadora, as duas docentes da sala reúnem-se todos os dias meia hora, na troca de turno, para passar o serviço da manhã, comunicando as informações relevantes em relação ao grupo. O pessoal que acompanha as crianças desta sala é composto por duas educadoras de infância com horário rotativo e uma auxiliar de ação educativa que tem horário repartido. Além disso, têm apoio do docente de música na Atividade de Enriquecimento Curricular durante uma hora semanal. O facto de esta educadora entrevistada ter origem espanhola facilita a comunicação com as crianças venezuelanas tendo ela referido que *“Por vezes, falo com eles em espanhol, mas tento fazê-los falar português”*. Ela refere que a adaptação dessas crianças foi muito boa, uma vez que ela e o professor de música, ao falarem um pouco a língua deles, ajudam a que tenham mais confiança em se expressar. Segundo a mesma, esta atividade tem ajudado o ano inteiro a integração destas crianças e a própria aprendizagem de outra língua pelas crianças daqui.

### **2.3.2.1. Caracterização do meio**

De acordo com a informação fornecida pela educadora da sala, a escola situa-se numa *“freguesia central, com dois lares de dia, com médicos que atendem particularmente. A escola tem muitas parcerias com apoio da Câmara Municipal e do supermercado. Os encarregados de educação ajudam muito, colaboram e ajudam a organizar eventos e festas”* E13. Segundo esta *“duas crianças provêm da freguesia vizinha e uma de outra freguesia, o resto é da zona envolvente à escola”*. Além disso, a escola

situa-se numa freguesia que inclui zonas comerciais, zonas agrícolas e zonas residencial. De acordo com a opinião da entrevistada (E13), “o nível socioeconómico da população é médio/alto”.

### **2.3.2.2. Caracterização da escola**

De acordo com as informações recolhidas, a escola é aberta à população. Antigos alunos vêm participar nas atividades da escola, jogar futebol ou cantar, “*Como uma menina que cantava o hino da escola e já tem 17 anos e ainda vem agora na festa de fim de ano, cantá-lo*” E13. Ainda menciona que “*vêm alguns cumprimentar a minha auxiliar que tem 37 anos nesta escola e vêm jovens cumprimentá-la*”. A escola tem muitas condições “*dispõem de 2 salas de creche, uma de 3/4 anos e uma de 5/6 anos (o ano passado na Creche, estavam juntas a transição e o berçário, mas este ano voltaram a separar). Este ano, eu queria que fosse idades mistas dos 3 aos 6 anos no pré-escolar, mas as colegas não quiseram e temos uma sala dos 3/4 anos e uma dos 4/5 anos, que ao longo do ano acaba por ter uns que fazem os 5 anos e na outra tem uns com 6, acho que era mais rico ter diversidade de idade. Temos um estúdio, um polivalente, uma biblioteca, um campo exterior com piso sintético, uma cantina, um parque, uma horta*”. De acordo com as diversas conversas realizadas com a educadora entrevistada e com a página da escola, esta é muito dinâmica em relação a participação em projetos, concursos, atividades/eventos realizados com a comunidade educativa.

### **2.3.2.3. Caracterização do grupo**

De acordo com os dados fornecidos pela educadora da sala onde foi realizada a observação o grupo é composto por 17 crianças com idades compreendidas entre os 3/4

anos, sendo 13 do *sexo masculino* e os restantes do *sexo feminino*. Existe uma criança a ter apoio ao nível da terapia da fala e apenas uma nunca frequentou a creche/Jardim-de-infância. O pessoal docente e não docente da sala é composto por duas educadoras, uma auxiliar da sala e uma de apoio. As crianças têm como Atividades de Enriquecimento Curricular Música e Educação físico-motora.

De acordo com a opinião da entrevistada, como o grupo é maioritariamente masculino e com 3 anos, as crianças manifestam uma reduzida capacidade de atenção, são algo agitados e têm dificuldade em permanecer sentados no tapete.

### **2.3.3. Registo da observação realizada**

A observação realizada ocorreu numa segunda-feira de manhã, na hora da atividade de enriquecimento de Música, numa sala de pré-escolar de uma escola de 1º Ciclo da Região Autónoma da Madeira, de crianças de 3/4 anos.

*A interculturalidade e o uso das TIC na educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira*

---

Dia: 18-6-2018

Hora: 11h30m

Tempo da rotina diária: Atividade de Enriquecimento na área da Expressão e Comunicação, Domínio da Educação Artística, Subdomínio da Música.

**Quadro VI. 20- Registo da observação realizada**

Agentes	Atividades	Conteúdos	Material utilizado
- Prof. de música "Zacarias" - Educadora de infância "Rute" - 17 crianças de 3 e 4 anos	- Introdução com um pequeno diálogo acerca do fim-de-semana. - Cantar diversas músicas acompanhadas pela viola e algumas pela turuta nomeadamente: "Música do cavaleiro"; "Os patinhos" "A galinha Papanatas" "A vaca Lola" "Lá vai uma" "As pombinhas da Catrina" "Atirei o pau ao gato" "O pintainho piu" "Sebastião come tudo"	- Exploração de diferentes sons - Audição de diferentes músicas - Audição de diferentes instrumentos - Cantar - Ritmo - Tempos musicais	- Viola - Turuta

#### **2.3.4. Descrição da observação**

A transcrição do áudio relativo à observação realizada encontra-se no ANEXO V. Inicialmente, existe um diálogo coletivo introdutório no tapete com a saudação e o relato de algumas crianças sobre o seu fim-de-semana, sendo que o professor de música falou em espanhol com as crianças que vieram da Venezuela. A primeira música explorada foi a do “Cavalinho”, seguida dos “Patinhos” em que bateram o ritmo da música com palmas. As crianças pedem as canções que querem ouvir e participam fazendo gestos. As crianças venezuelanas também participam. De seguida, cantam a “Galinha Papanatas” e a “Vaca Lola” em português e em espanhol. Alguns meninos são convidados a fazer os gestos de vários animais, vindo à frente. De seguida, cantam “Lá vai uma, lá vão duas...” e “As pombinhas da Catrina”, “Atirei o pau ao gato” e “O pintinho piu”. De seguida, uma das crianças venezuelanas veio à frente cantar uma versão desta canção em espanhol. Por último cantam “o João come tudo” sendo que cada uma das crianças dá resposta à canção. Ao longo da atividade existem vários momentos de diálogo e interação entre o professor e as crianças que vieram da Venezuela, nomeadamente no início em que alguns falam do fim-de-semana e o menino que veio há pouco tempo da Venezuela conta algo a que o professor responde em espanhol e traduz para os outros colegas. Além disso, o título das canções abordadas vai sendo traduzido pelo professor de música ao longo de toda a atividade. O recurso a gestos e a sons para representar o que cantam também contribui muito para facilitar a compreensão, como por exemplo quando o professor pergunta: Como é que faz a nossa amiga galinha? E todos respondem: “Cócócórocó...”. O facto de as crianças, incluindo as que vieram da Venezuela, serem convidadas a vir à frente cantar e participar gestualmente, ajuda-as a também se desinibirem e a ganharem autoconfiança. Os gestos, os sons dos animais e as interjeições ajudam a cativar o grupo e demonstram a sua alegria no desfrutar da atividade realizada

Ao longo da observação, as crianças que querem vão cantar à frente dos colegas, fazendo os gestos e os sons, o que também os ajuda a se desinibirem. A utilização de instrumentos pelo professor como a guitarra e a turuta que é um instrumento que o

professor referiu que *“em inglês «caze» qualquer coisa, em português não existe tradução, [...] mas em espanhol é turuta e as crianças conhecem-no por esse nome e eles gostam muito, adoram”* também é um grande atrativo da atenção das crianças. Elas manifestaram grande alegria ao ouvir a turuta e a educadora referiu também que é um instrumento que gera sempre grande alvoroço pelo entusiasmo que provoca. O professor traduziu algumas canções que são tipicamente espanholas como a «Galinha Papanatas» para português com o objetivo de também ajudar a fazer a ponte e canta igualmente outras mesmo em espanhol que não traduz e que a maioria das crianças já canta em espanhol como a canção do «Pollito».

### **2.3.5. Entrevistas pós-observação**

Foi realizada uma entrevista pós-observação à educadora de infância da sala, cujo texto integral se encontra no ANEXO VII e uma ao professor de apoio à Expressão musical e dramática da atividade observada (ANEXO VIII). A educadora referiu que as atividades correram mais ou menos bem, pois *“É normal se agitarem um pouco com a turuta, quando a ouvem. O grupo em si é maioritariamente masculino e eles são um pouco agitados. Além disso, era segunda-feira”* (E13) e tinha uma criança recentemente chegada da Venezuela que ainda estava em adaptação. O recurso à música para promover o diálogo entre adultos e crianças utilizando o espanhol, segundo a educadora facilita a integração e a adaptação principalmente das crianças que dominam essa língua. Além disso, este tipo de atividade sendo uma vez por semana, ao longo do ano inteiro, promove cumplicidade com o professor e contribui também para a aceitação e interação entre as crianças portuguesas e as crianças que vêm de fora. Como menciona a entrevistada e como foi possível constatar na observação realizada *“algumas das crianças portuguesas já cantam em espanhol e as venezuelanas cantam em português, isso é muito bom!”* E13.

O professor de apoio à Expressão Musical e Dramática tem 37 anos de serviço e vem de Chaves, terra que segundo ele é tanto portuguesa quanto espanhola por se situar na fronteira. Segundo ele as línguas existem para aproximar as pessoas e não para separá-las e o espanhol que tem a mesma raiz que o português deveria ser trabalhado nas escolas como o inglês, pois Espanha é vizinha e *“Nós estamos condenados a viver juntos, o mesmo espaço demográfico, se a Espanha está bem, Portugal está bem, se a Espanha está mal, Portugal está mal”* E14. Para este docente, a diversidade tem que, aliás como tudo no mundo, aproximar mais do que afastar. Para ele, um grupo heterogéneo só traz benefícios porque *“quantas mais palavras, mais conhecemos, mais abrem a nossa capacidade de entendimento das coisas”* E14. O que leva este professor a vir à sala do pré-escolar é *“Estar com as crianças [...] despertar neles ou ajudar a criar referências musicais”* e a música, segundo ele *“Cria-nos [...] digamos capacidade intelectual [...] ginástica intelectual e nós, por vezes, nem nos apercebemos disso e por vezes são as aprendizagens musicais, as referências musicais são as últimas a perder-se”*. O entrevistado também fez referência à *“Repetição na música, tudo surge em ciclos, em repetições contínuas e isso ajuda muito”*. As canções que o professor canta e toca com as crianças são tradicionais portuguesas e outras que introduziu para fazer a ponte, começando por cantá-las em castelhano, e depois traduzindo-as em português, como por exemplo a canção de *“La gallina papanatas”* que as crianças já sabem nas duas línguas. A introdução do instrumento *“turuta”* também é uma forma de fazer a ponte entre as duas culturas. Quanto à atividade em si, o professor referiu que vai tendo em conta as sugestões das crianças, levando-as a participar, criando uma dinâmica na sala em que tudo se torne o mais natural possível e em que haja muito momentos de partilha, pois segundo o entrevistado *“A partilha é a base de tudo”*. Existem também muitos momentos de brincadeira, porque este grupo também tem crianças mais pequenas (de 3/4 anos) sendo o seu tempo de concentração menor. Além disso, como a atividade é à segunda-feira, vêm um pouco mais agitados do fim-de-semana segundo o entrevistado. O professor já acompanha o grupo de crianças desde a creche e quer que haja familiaridade

entre eles e a música, pois de acordo com a sua opinião, a música na vida tem um papel muito importante.

Através das entrevistas realizadas à educadora em questão e a uma encarregada de educação de uma das crianças da sala, podemos constatar que há uma grande interação com os pais, nomeadamente através do *chat*, pedindo opiniões, sugestões e a participação na avaliação. Existe também uma participação ativa das crianças na manifestação dos seus interesses e na avaliação dos seus trabalhos (através dos portefólios, por exemplo).

Enquanto aguardávamos para proceder à entrevista ao professor de música, após a observação, pudémos acompanhar a hora de almoço e verificar que no diálogo diário, a educadora recorre constantemente à tradução e interpretação procurando ir ao encontro das crianças, designadamente as que revelam dificuldades de adaptação à alimentação, o que contribui para facilitar a hora das refeições. Este momento foi mencionado pela encarregada de educação entrevistada, mãe da criança que chegou há pouco tempo, como sendo um dos que revela maior dificuldade. A educadora de infância, oriunda do mesmo país, conhece a realidade de lá e, como tal, facilitou a adaptação da criança recém-chegada. Reconhece que é sensível a esta questão, pois quando veio para Portugal, com dezasseis anos, também sentiu alguns constrangimentos na sua adaptação. Como exemplo, na entrevista posterior à observação referiu: *“O menino venezuelano comia com as mãos e um garfo só, mas eu que conheço essa realidade, posso dizer que só usei garfo e faca aos dezassete anos quando vim para aqui. Lá, não se tem esse hábito. Por exemplo, lá quando se cruzam talheres é que acabamos, aqui, temos que colocá-los um ao lado do outro, é difícil”*. As atitudes de quem vem de fora, têm que ser bem analisadas, porque por detrás de cada comportamento há um motivo que, por vezes, faz parte da sua identidade e que nem sempre é fácil de perceber. Para quem chega, ter alguém que compreende e percebe conhece a sua realidade, sabendo comunicar na mesma língua, ajuda certamente a que ganhem autoconfiança e se integrem melhor. Na entrevista ao professor de música, foi possível constatar que valoriza as raízes de cada

peessoa e considera que a acompanham ao longo da vida para onde quer que vá *“Quando estamos fora da nossa terra, sentimo-nos mais atraídos por ela. Eu estou aqui há quase vinte anos e não há nenhum dia que não pense na minha terra”* (E14). Além disso, defende que essas raízes fazem parte da identidade de cada um, referindo a importância da língua na identificação de um povo e da sua união com os outros. Por outro lado, salienta a importância da música como forma facilitadora de comunicação: *“As referências musicais são as últimas a perder-se [...]. Nós trabalhamos muito mais facilmente uma letra musical do que um texto, por causa também da métrica e todas essas coisas e essa constante repetição, é que ajuda”*.

Durante a observação, foi possível constatar que este grupo de crianças gosta muito de música e o professor na entrevista (E14) salienta a importância da educação musical afirmando *“a música é essencial no crescimento e no desenvolvimento da criança, a música é muito mais do que escutar uma melodia [...] cria-nos [...] ginástica intelectual”*. Além disso, a interculturalidade foi abordada, segundo o entrevistado, na própria exploração das músicas, cantando-as em português e traduzindo-as, sendo a maioria canções tradicionais e populares, portuguesas ou espanholas. Aos poucos, todos vão aprendendo as duas línguas. Para este professor, o bilinguismo, principalmente com o espanhol, deveria ser estimulado deste cedo: *“O português e o espanhol têm essa identificação e era tão fácil que o castelhano fosse, tal como é o inglês, ensinado nas escolas como língua obrigatória”,* pois *“O português e o castelhano são duas línguas irmãs, da mesma raiz latina e tudo isso e até ao século XVI, os portugueses eram bilingues. A língua fez-se para aproximar e essa diversidade tem todo o sentido, quando serve para aproximar”*. O facto de ter diversidade na sala para este professor também *“só traz benefícios [...] quantas mais palavras, mais conhecemos, mais abrem a nossa capacidade de entendimento das coisas, nós não podemos compreender um povo se não compreendermos a sua língua, [...] é um grande benefício esta partilha linguística, tanto para um lado como para o outro”*. Esta visão dos benefícios da aprendizagem de outra língua e da partilha são certamente mais-valias que importa referir.

De acordo com um estudo de avaliação do impacto da utilização do Português Língua Não Materna no sistema educativo português e definição de medidas prospetivas para a oferta desta área curricular nos Ensinos Básico e Secundário “O educador poderá tentar aprender e usar algumas palavras-chave na língua materna da criança. Embora esta língua possa ser pontualmente usada na sala de aula, a comunicação deverá estabelecer-se predominantemente em português” (Madeira, 2014, p. 14). Ou seja, é importante que as crianças se familiarizem com a língua do país de acolhimento.

Constatámos que, a utilização dos instrumentos musicais é muito cativante para as crianças. Por um lado, a guitarra que é muito boa acompanhante de qualquer música e a turuta que é um instrumento diferente e que desperta a curiosidade das crianças. A verdade é que quando o instrumento começou a ser tocado, a euforia foi geral, todos começaram a rir e a gritar de alegria. O facto de ser um instrumento espanhol também proporciona outras vivências e aprendizagens a nível cultural. O professor já contacta com estas crianças desde a creche e tem uma relação de proximidade e familiaridade com elas. Acerca da atividade, diz que a hora semanal que está com este grupo é um “*Tempo de partilha... A partilha é a base de tudo, ninguém pense que faz as coisas sozinho*”, como relata a E14. Salienta que brinca muito com as crianças pois, de acordo com Lucci e vários autores, uma das melhores estratégias para abordar crianças pequenas principalmente passa pelo lúdico, sendo que todo o ser humano aprende melhor quando está feliz e quando brinca (Lucci, s.d.). Como foi referido pela educadora da sala na entrevista realizada após a observação, a música facilita a integração e a adaptação das crianças.

Para estes dois docentes, a diversidade é importante e ajuda os alunos a se conhecerem melhor, a partilhar e a serem mais tolerantes ao Outro. Na prática, a diversidade traz novas experiências de vida e nesta aula de música, foi possível constatar que ela permitiu realmente que houvesse aprendizagem, partilha, alegria e interação entre todos os participantes da atividade.

A educadora refere sentir-se preparada para a crescente diversidade que vai tendo no seu dia-a-dia na sala referindo *“Sinto-me preparada, pois tenho formação e muita experiência”* acrescentando que gosta dessa diversidade que ela é essencial para ajudar a criar futuros cidadãos mais tolerantes e mais unidos *“É uma mais-valia ter diversidade”* E13. Apresenta um vasto leque de formação, nomeadamente uma pós-graduação em Psicoterapias Ativas, em Pedagogia, em Terapia Educacional, em Meditação, é Facilitadora de Meditação Infantil, entre outras formações na área. Na sala, gosta de implementar sessões de meditação e de relaxamento, pois é uma área que valoriza muito e que considera importante desenvolver nas escolas. Planifica em geral com as sugestões das crianças e depois vai adaptando no quotidiano, conforme as necessidades que vão surgindo. As atividades no âmbito da interculturalidade que a educadora de infância dinamiza ocorrem ao longo de todo o ano, diariamente promovendo os valores e a aceitação do outro: *“Conhecer e compreender o Outro é fundamental, independentemente do que ele gosta ou faz, antes de julgar, é preciso conhecer”* (E13). A educadora forneceu *links* de algumas das atividades realizadas dentro desta temática nomeadamente: [link](#) e [link](#). Esta educadora defende que a temática da interculturalidade deveria ser trabalhada na região ao nível do Pré-escolar, pois é cada vez mais importante.

A educadora também forneceu dados do Projeto Educativo da Escola (PEE), em que se pode verificar que a escola tem como missão para o quadriénio 2016-2020, *“educar para os valores e para o civismo; estimular a consciência ecológica; fomentar a intergeracionalidade e a participação da comunidade educativa; educar/sensibilizar para as artes e potenciar o desenvolvimento integral, com base nos valores éticos e morais”*. O lema da escola é *«juntos construimos o futuro para saber ser e estar»*. O Projeto Curricular de Grupo (PCG) da sala tem como objetivos relacionados ao Projeto Educativo, trabalhar a linguagem, explorar questões através da metodologia de projeto que permitam desenvolver a consciência ecológica, promover o trabalho com os pais incentivando a sua participação, fomentar a participação da comunidade escolar nas atividades da escola, promovendo a intergeracionalidade, potenciar/desenvolver hábitos

quotidianos saudáveis e ecologicamente positivos, promover atitudes e valores, sensibilizar através das artes e promover/desenvolver uma boa apresentação/comunicação para o público em geral. Neste documento, há uma preocupação em integrar as crianças referindo: *“Temos crianças com dificuldades específicas, tais como dificuldades na Linguagem oral, que aguardam a frequência da terapia da fala. Temos também, no grupo, duas crianças oriundas da Venezuela que requerem trabalho específico, quer ao nível da linguagem, quer da sua própria integração e adaptação para as quais temos em conta algumas adaptações no dia-a-dia”*. Na relação/comunicação com a família, este PCG menciona que *“Neste sentido, disponibilizamos, além do horário de atendimento às segundas-feiras das 17h às 18h, um chat comum apenas aos Pais e equipa da sala em que são disponibilizadas uma série de informações e sugestões comuns a todos os intervenientes e que ao longo do ano mostrou ser um meio bastante eficaz na comunicação e colaboração no trabalho de sala”*, informações recolhidas nos PEE e PCG, fornecidos pela educadora da sala. Existe uma preocupação, tanto do pessoal da sala como da escola, em facilitar a adaptação das crianças que chegam de outras culturas, o que se pôde constatar com esta observação.

Segundo a opinião da educadora, as outras crianças aceitaram muito bem os colegas que vieram de fora. A sua adaptação, no início, foi mais difícil, principalmente ao nível da comunicação e da alimentação, apesar de em pouco tempo serem ultrapassadas essas dificuldades, mencionando que sentiram dificuldades *“na língua e na alimentação no início, mas aos poucos essas dificuldades vão sendo colmatadas”* E13.

Ao nível das TIC, a educadora salienta que tem *“computador na sala e nos tablets. Não temos TIC este ano por causa de indisponibilidade de horário, mas colmatamos na sala, através de pesquisas, PowerPoint, etc.”* Na sala, as crianças têm livre acesso a este meio de comunicação e recorrem a eles sempre que necessitam (computador na sala e tablets que as crianças trazem de casa). Na comunicação com as famílias, a educadora salienta que *“Temos um chat de sala e os pais podem intervir [...]. É muito bom, dão sugestões, sabem do que se fala na sala”*. As TIC são consideradas por esta educadora

como muito úteis quer para tomar conhecimento do que se passa na escola, quer para transmitir informações, quer para interagir com os pais, com os colegas de sala, de escola e direção, ou para apresentações, pesquisas, entre outras coisas.

A relação com as famílias das crianças estrangeiras é de abertura e de acolhimento, quer pela escola, quer pelas educadoras da sala, como podemos confirmar na opinião da educadora E13 *“A escola é muito recetiva e acolhe bem quem quer que chegue”*. Na comunicação das famílias com o seu educando em português, a E13 refere *“Há mães que tentam, há outras que nem por isso”*. No entanto, é de opinião que o apoio ao nível linguístico, principalmente para os adultos, seria uma mais-valia *“Deveriam ter apoio”*. Quanto à comunicação dessas famílias com a escola, menciona que *“Os venezuelanos são mais abertos. Tenho um que veio da Inglaterra e tive um de Angola que eram mais fechados e podem interpretar mal o que lhe dizia ou fazia. Era preciso muito cuidado”*. Mas a educadora referiu algo muito importante para colmatar as diferenças sociais *“Temos que pesquisar sobre o Outro e conhecê-lo então para julgá-lo”*. Essa é uma sugestão fundamental para o sucesso das relações quer em ambiente escolar, quer na sociedade em geral.

Em seguida, serão cruzados todos os dados obtidos através dos diferentes instrumentos que usámos nesta pesquisa, de forma a procurarmos realizar a sua triangulação e retirar conclusões com maior segurança. Flick (2013) definiu o método de triangulação como estudar um tema e um problema de pesquisa baseado em duas perspectivas privilegiadas, assumindo diferentes visões em relação à questão de pesquisa, combinando-se diferentes tipos de dados e produzindo-se um conhecimento complementar, adotando-se um único prisma (Flick, 2013).

### **3. Cruzamento de dados**

Quando procuramos cruzar todos os dados recolhidos, podemos constatar que em relação ao conceito de diversidade, apesar de, nos inquiridos por questionário não ter ficado claro, nas entrevistas (incluindo aos docentes envolvidos na observação), por oposição a um grupo homogéneo, emerge a noção de grupo heterogéneo, que é associado à ideia de diversidade. Assim este refere-se a um grupo com diferença de idades, de nacionalidade, de religião, de cultura, de interesses e necessidades, referindo-se a maioria ao facto de todos sermos diferentes e termos de ser abordados e respeitados como seres únicos que somos, nomeadamente as crianças que têm características ainda mais específicas e que devem ser tidas em conta quando abordadas pelos educadores, de forma a melhor contribuir para o seu desenvolvimento integral. Saliente-se que um dos coordenadores de projeto entrevistado realçou a grande importância de, enquanto docentes, ajudarmos as crianças a aceitar o Outro e principalmente os que são muito diferentes de nós.

Por outro lado, cerca de 80% dos inquiridos já trabalhou com crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas, sendo a Venezuela o país que surge com maior número de referências, o que também se verificou nas entrevistas e na observação. A crescente afluência de famílias vindas deste país é uma realidade que tende a aumentar, uma vez que a situação económica e social crítica deste país não tem solução à vista. A Inglaterra é o segundo país mais referido, seguido do Brasil e de muitos outros países de toda a parte do mundo. Esta grande diversidade de nacionalidades verificada coincide nos dados recolhidos com o tipo de diversidade mais destacado, sendo a diversidade linguística a mais referenciada, seguida da cultura.

A diversidade existente nas salas de pré-escolar da Região é apontada como sendo benéfica e vantajosa para a dinâmica da sala, quer pelos inquiridos através de questionário, quer pelos entrevistados. A opinião dos docentes envolvidos na atividade observada foi no mesmo sentido, e essa vantagem também foi referida pela encarregada

de educação entrevistada. Esta diversidade cria mais oportunidades de aprendizagem na sala, no entanto, apenas alguns educadores confessaram que esta diversidade representa efetivamente mais trabalho. Importa salientar que apesar de já haver um acréscimo das formações dadas na Madeira no âmbito desta temática, como foi mencionado na parte da análise dos questionários, a verdade é que nem todos os educadores recorrem a elas e de nada serve haver formação se não são frequentadas por quem realmente está no terreno.

Nas preferências dos educadores de infância a trabalhar no ativo, no ano letivo 2017-2018, verificamos, quer em todas as entrevistas, quer nos inquéritos, que a maioria dos educadores prefere ter turmas heterogéneas, sentindo-se preparados e à vontade com crianças de diferentes culturas na sala, embora salientando que representa um desafio trabalhar com estas crianças. Constata-se, tanto nos inquéritos como nas entrevistas, que nem todos promovem atividades dentro da temática da interculturalidade e se o fazem, geralmente é de forma pontual nos dias festivos ou noutras abordagens específicas, através da exploração de histórias, diálogos e através de pesquisas orientadas, tendo ou não estas crianças na sala. Na observação, foi possível constatar que as atividades musicais são muito facilitadoras na abordagem à temática da interculturalidade. Através dos inquéritos, também pudémos constatar que as atividades são planificadas pela maioria dos educadores para todos e adaptadas às crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas que têm, o que veio a confirmar-se nas entrevistas, sendo que a maioria dos respondentes reconhece que ainda se trabalha pouco esta temática ao nível da Região. A dinamização de projetos como o eTwinning ou a Rede UNESCO, no âmbito da interculturalidade são uma mais-valia, no entanto, foi feita referência à falta de horário por parte dos coordenadores para a parte burocrática e de pesquisa, que é muito importante para organizar as atividades posteriores com as crianças. A inscrição e o manter a escola no projeto é simples e, por vezes, não implica muito trabalho, segundo opinião dos coordenadores e da educadora envolvida num projeto.

No tópico referente às atividades de aceitação dos novos colegas estrangeiros e/ou de diferentes culturas, que chegam à escola, pelas crianças da sala, as respostas aos inquéritos foram praticamente unânimes. Nestas faixas etárias, entram novas crianças ao longo de todo o ano letivo e as opiniões dos educadores são sempre de que existe uma grande aceitação por parte do grupo de crianças.

No que se reporta ao papel da escola na adaptação das crianças estrangeiras e/ou de culturas diferentes foi verificado através da maioria das respostas aos questionários que na generalidade esta recebe e facilita a integração dessas crianças. Nas duas entrevistas realizadas aos encarregados de educação, constata-se que a adaptação dos seus educandos foi boa, reconhecendo que foram bem acolhidos pela escola, o que comprova os dados anteriormente recolhidos. No entanto, ao longo das entrevistas, em situações pontuais, foi feita referência a realidades que divergem, de acordo com o lugar de onde provêm, e que podem dificultar inicialmente a adaptação ao novo ambiente.

Além disso, foi mencionado o facto de ser positivo alguns docentes falarem a língua da criança, ajudando-a a integrar-se e a compreender o que lhe era solicitado. No entanto, quando se aborda o projeto educativo de escola (PEE), não se constatou que este facilitasse a adaptação dos que chegam. Este aspeto não foi abordado de forma direta nas entrevistas, mas nas conversas preliminares foi transmitida a ideia de que se pressupõe que este aborde apenas os valores de forma geral, não tendo em conta a diversidade cultural de forma específica. No contexto escolar da observação realizada, tanto o PEE como o projeto curricular de grupo (PCG) abordavam a questão das dificuldades na linguagem das crianças estrangeiras e o alargamento de horário para atender e apoiar as suas famílias, além da abordagem à promoção dos valores. Nas entrevistas, foi feita referência aos docentes da escola que apoiam as crianças, nas atividades de enriquecimento curricular bem como nos diálogos necessários a realizar com as famílias estrangeiras. Além disso, no ensino recorrente, os docentes também apoiam as famílias que precisam na aprendizagem do português. Foi mencionado por dois

entrevistados que poderia haver apoio ao nível da língua às crianças estrangeiras que chegam às salas para uma melhor e mais rápida adaptação.

Uma das conclusões evidenciadas pelos resultados quer dos questionários quer das entrevistas, vem ao encontro desta necessidade já que as dificuldades mais apontadas na adaptação destas crianças, se refere à língua (as justificações convergem todas para o facto de que, quando existe a barreira da linguagem as dificuldades aumentam), seguida da alimentação (facto constatado por um dos encarregados de educação que veio da Venezuela ao referir que a alimentação aqui é muito diferente de lá) e depois das regras e adaptação às rotinas.

Quanto ao papel das TIC na sala de atividades, apesar de uma percentagem considerável dos inquiridos referir que não as utiliza por falta de recursos na sala ou na escola ou por não ter apoio da atividade de enriquecimento curricular e do docente da área, nas entrevistas, quando tal sucede, a maioria especificou que utiliza por iniciativa própria o seu próprio computador pessoal. A educadora da observação mencionou que as crianças da sala recorrem ao seu portátil e aos *tablets*, apesar de não ter atividade de enriquecimento curricular por indisponibilidade de horário, sendo que, no entanto, o docente TIC da escola apoia, quando necessário.

O facto de as tecnologias da informação serem importantes no dia-a-dia do pré-escolar é constatado pela maioria. Ambos os encarregados de educação entrevistados reconhecem igualmente a importância das TIC no mundo de hoje e na comunicação com a escola e um deles, chegado há um mês, já está integrado no *chat* da sala do filho para interagir e tirar dúvidas. Para os dois coordenadores de projeto entrevistados, as tecnologias de informação são fundamentais para este tipo de projeto, pois toda a atividade é feita através da internet. As atividades de promoção da interculturalidade através das TIC passam, na maioria das vezes, por pesquisas, exploração de imagens, de histórias, de canções e de vídeos/filmes. A importância da utilização destes meios de

comunicação com as famílias é reconhecida, mas a maioria dos educadores inquiridos e entrevistados não os utiliza ou recorre ainda muito pouco a estes meios para este fim.

Na relação das famílias estrangeiras e de culturas diferentes com a escola, tanto a maioria dos inquiridos, quanto a totalidade dos entrevistados, é de opinião que estas participam nas atividades promovidas pela escola e que recorrem a esta quando têm algum problema. No entanto, nem todos reconhecem que essas famílias se esforcem, quer por comunicar com o pessoal da escola, quer por falar com os educandos na língua de acolhimento. Um dos encarregados de educação entrevistado referiu que não quer que o filho esqueça a língua materna e por isso fala sempre nessa língua, deixando a tarefa de ensinar o português para a escola. Ambos os pais entrevistados são de opinião que é importante haver apoio ao nível da língua apenas para os adultos, pois as crianças, essas aprendem rapidamente. No entanto, um dos docentes entrevistados que participou na observação fez referência à importância da lecionação do espanhol nas escolas, à semelhança do inglês, uma vez que é uma língua muito próxima do português. O envolvimento das famílias nos projetos não é muito relevante, passando basicamente pelas autorizações concedidas, segundo as opiniões dos dois coordenadores entrevistados.

## **CONCLUSÕES**

O tema da interculturalidade continua a ser uma dimensão de especial relevo num mundo em contínua mudança e, como referimos em diversos momentos, num contexto social de intensa mobilidade humana. Recordemos que no âmbito dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável estabelecidos pela ONU, no âmbito do objetivo 4 – Educação de Qualidade, uma das metas aponta claramente para a “promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável” (<https://unric.org/pt/objetivo-4-educacao-de-qualidade-2/>). A importância da diversidade cultural continua, pois, a emergir como um valor a preservar e, nesse contexto, a escola tem particulares responsabilidades. Numa perspetiva alargada de escola inclusiva, saliente-se igualmente que a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial referia que “tem vindo a aumentar, mas é ainda bastante limitada, investigação que documente a forma como os professores que trabalham em ambientes inclusivos estão a ser – ou deveriam ser – preparados para o seu trabalho” (Agência Europeia Para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012, p. 36).

Apontamos estes elementos como tópicos que comprovam a importância de estudos que incidam sobre a problemática que debatemos no nosso trabalho. Chegados à fase final deste extenso percurso que foi o desenvolvimento desta investigação, podemos constatar que não encontramos respostas definitivas às nossas questões iniciais, mas retiramos algumas ilações que permitirão certamente a muitos educadores e responsáveis de educação refletir acerca das práticas desenvolvidas no âmbito do pré-escolar, no que toca, em particular à problemática da interculturalidade e das práticas a ela associadas.

Apesar da área de contexto do nosso estudo ser as escolas públicas de PE/1º Ciclo da Região Autónoma da Madeira, onde alguns dos normativos ao nível da educação diferem dos do resto do país, certamente muitas das práticas pedagógicas se

assemelham. Vamos assim recuperar as questões de investigação que definimos para o nosso estudo e apontar os elementos mais relevantes que resultam dos resultados obtidos e que se articulam com essas questões.

*- Como é que as salas de pré-escolar e jardins-de-infância integram as crianças imigrantes?*

Há alguns anos, quando se falava de inclusão, referíamos-nos geralmente à educação especial, mas esse conceito tem vindo a ser alargado a todas as crianças que, como diferentes que todas elas são, têm que ser incluídas no dia-a-dia escolar, de modo a melhor facilitar a seu percurso escolar e a sua integração na sociedade. Esta noção do Outro como ser único, com a sua própria individualidade, começa a estar bem patente na consciência de alguns educadores e professores, nomeadamente os envolvidos nesta investigação. Neste sentido, a crescente diversidade existente nas salas das nossas escolas, nomeadamente no pré-escolar, apesar de ser vista como útil e vantajosa para o desenvolvimento das crianças, criando um ambiente mais motivador e desafiante, havendo mais trocas, interação e partilha, o que cria mais oportunidades educativas, não deixa de representar um desafio para os educadores de infância que estão no terreno. Ser educador numa sala multicultural é algo desafiante que ainda assusta alguns docentes. Uma sala com diversidade de culturas exige um maior investimento e atenção do educador, mas também pode ser motivante e enriquecedora. Existem muitos docentes que permanecem na sua zona de conforto, não mudando as suas práticas apesar do grupo de crianças mudar. Alguns por comodismo, outros por medo de inovar, não aceitando opiniões diferentes da sua. A verdade é que, como escreviam Cortesão e Stoer, em 1999, não se pode afirmar que o docente monocultural ou o multicultural negue a diferença, no entanto, ambos adotam uma postura diferente em relação a ela, sendo que o primeiro assume uma cidadania representativa e o segundo uma cidadania participativa, aconselhando que o desejável seria manter-se equilibrado entre as duas visões de cidadania (Cortesão & Stoer, 1999). Sabemos que o professor/educador já não é a principal fonte de informação e, por isso, ele carece de desenvolver um papel mais

ativo, no sentido de ajudar o aluno a construir a sua aprendizagem, apresentando-se como um guia que deve provocar os seus alunos para a reflexão de tudo o que ouvem e o que recebem dos diferentes meios de comunicação.

No entanto, apesar de tanto se valorizar a diversidade, na prática ainda é difícil enfrentar esta realidade de sermos todos diferentes e de termos que respeitar o outro no seio dessas diferenças. Se para os próprios adultos ou docentes é difícil, para as crianças certamente ainda mais difícil será, se não forem motivadas para isso e se não tiverem exemplos disso diariamente. Proclama-se uma educação global que, de acordo com a Declaração da Educação Global de Maastricht, é uma educação apta a esclarecer as pessoas para as realidades do mundo, alertando-as para um mundo mais justo, igualdade e direitos humanos para todos,-tendo que ter em conta as necessidades e os contextos de cada grupo de aprendizagem (Declaração da Educação Global de Maastricht, 2002).

Na verdade, praticamente a totalidade dos inquiridos, numa ou noutra situação, já trabalhou com crianças de cultura/ nacionalidade diferente e, nos últimos anos, essa realidade tem vindo a aumentar devido ao mundo global em que vivemos e às problemáticas sociais, políticas e económicas que têm surgido em alguns países. Constatámos que a língua e a cultura foram o tipo de diversidade mais apontado pelos inquiridos como existente nas salas pré-escolares públicas da Região. Existem também dificuldades de adaptação ao novo ambiente, integração social e limitações ao nível das próprias aprendizagens.

A postura da escola na integração das crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas, na nossa investigação, é vista por parte da nossa amostra como recetiva e facilitadora de uma boa adaptação. Os docentes de língua estrangeira colocados nas escolas auxiliam muitas vezes a comunicação necessária entre crianças, famílias e escola. No entanto, quando tal não ocorre, o apoio de um docente na língua estrangeira seria considerado benéfico, principalmente para apoiar inicialmente as crianças na sua integração que, como foi referido, depois aprendem rapidamente. Nas grandes escolas,

muitas vezes é possível rentabilizar os recursos humanos disponíveis para apoiar as crianças e os docentes na língua estrangeira. Como foi possível constatar na abordagem teórica de uma publicação da Direção de Educação (Madeira, 2014), faz-se referência a inúmeras atividades facilitadoras da aprendizagem da língua portuguesa no pré-escolar para as crianças estrangeiras, sendo importante os educadores abordarem não só as áreas de conteúdo mencionadas nas OCEPE, nos textos de apoio «Linguagem e comunicação no jardim-de-infância» (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008) e «A descoberta da escrita» (Mata, 2008), como também uma outra área de conteúdo específica para estas crianças – o Português Língua Não Materna (PLNM).

Por outro lado, foi-nos possível constatar que nem sempre o Projeto Educativo de Escola aborda de forma específica esta temática da interculturalidade, no entanto, quando tal acontece existe um maior compromisso e corresponsabilização nas práticas que favorece a sua real aplicabilidade. Se o Projeto Educativo for elaborado apenas para «cumprir» uma obrigação, uma deliberação legal, ele não terá sido o resultado natural de um processo refletido de maturação comunitária, a comunidade escolar não se sente tão envolvida nas problemáticas que surgem no quotidiano escolar (Carneiro, 2013). É difícil perceber como é que, numa Região que tem vindo a acolher tantos imigrantes, os Projetos Educativos de Escola não contemplam claramente a vertente da interculturalidade. É necessário que este documento seja realmente refletor da realidade existente na escola e que vá ao encontro das necessidades da sua comunidade educativa, procurando solucionar as problemáticas existentes com práticas realmente integradas e envolventes que estimulem comportamentos positivos nas crianças.

De acordo com o nosso estudo, as crianças que recebem geralmente acolhem bem os que chegam e os educadores, na sua maioria sentem-se preparados e acham que acolhem bem as crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas. A adaptação dessas crianças é apontada como sendo boa, salientando-se como maiores dificuldades sentidas nestas idades, a linguagem, quando a língua materna é diferente, seguida da alimentação e das normas e regras nas rotinas que, no início dificultam um pouco a adaptação, visto

que são muitas as mudanças para crianças tão pequenas. Este aspeto vem corroborar a nossa pesquisa ao nível teórico, salientando que as diferenças de hábitos, costumes e valores no caso dos imigrantes podem ser fatores que originam problemas de identidade, sentimentos de insegurança, de desvalorização e dificuldades de integração social, que contribuem para a desajustamento escolar e o insucesso escolar (Ramos N. , 2007).

- De que forma os educadores de infância da Região Autónoma da Madeira trabalham a interculturalidade com as crianças que têm nas suas salas?

Na abordagem à temática da interculturalidade por parte dos educadores de infância inquiridos, pudemos verificar que o tema é afluído na maioria dos casos, principalmente em datas festivas ou situações pontuais e de uma forma geral ao longo do ano na abordagem aos valores, mas não é trabalhado de forma objetiva e consequente. Leite, em 2002, já referia que não existiam práticas multiculturais nos jardins-de-infância onde realizou o seu estudo, apesar do aumento da afluência de crianças de diferentes culturas e etnias (Leite, 2002). Apesar de as respostas dadas pelos nossos inquiridos e entrevistados apontarem como atividades maioritariamente realizadas no âmbito da temática da interculturalidade para esta vertente da celebração de datas festivas e exploração de histórias, urge recorrer a outras estratégias para que as práticas sejam mais sistemáticas e sejam realmente facilitadoras de um ambiente verdadeiramente intercultural na escola.

Sendo desde 1997 as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* o referencial para as práticas dos educadores de infância, tem que se ter em conta a revisão e atualização deste documento, no qual foi dado especial relevo à inclusão e à necessidade de reconhecer a criança como sujeito e agente do processo educativo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). A Associação de Profissionais de Educação de Infância também elaborou uma *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>) que tem como um dos principais princípios estabelecer como dever o compromisso com as crianças, respeitando-as,

independentemente da sua cultura, etnia, religião, género, estrato social e nível de desenvolvimento. O Manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP) também nos apresenta várias propostas de uma atuação de qualidade (Bertram & Pascal, 2009).

No enquadramento teórico, constatámos que existem diversos autores que mencionam várias estratégias que podem ser adotadas para promover a interculturalidade, atividades cooperativas inter/entre-culturas, a utilização de materiais multiculturais, experiências indiretas e diretas, a interpretação de papéis e simulações (Spodek, 2010); as escolas deveriam criar o sentimento de pertença, sendo que uma parte da avaliação realizada deveria depender do desempenho da turma como um todo ou do grupo, pois assim incentiva-se a perspetiva de que cada um tem responsabilidades pelos outros (Toffler, 1980); deveriam igualmente promover um diálogo intercultural através de uma pedagogia por projeto, com recurso a uma metodologia de investigação-ação, que analisa as melhores práticas, planificando com fundamento, recorrendo a parcerias entre docentes da escola, de outras escolas, do mesmo país ou de países diferentes, com toda a comunidade que envolve a escola, nomeadamente encarregados de educação, associações, autarquias, bibliotecas, e trocas ou intercâmbios, por correio, online ou por visitas ao estrangeiro (Ferreira M. , 2003).

As planificações realizadas pela maioria dos nossos inquiridos são genéricas, sendo algumas das atividades desenvolvidas adaptadas posteriormente às crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas. Como constatamos no Manual de Apoio 5-Gerir Salas de Aula Inclusivas e Amigas da Aprendizagem, o planeamento parte do professor, mas também e sobretudo deve ter em conta os interesses e motivações dos alunos, responsabilizando-os nas suas aprendizagens e no apoio às aprendizagens dos colegas (UNESCO, 2005). Constatámos ainda, através da observação realizada, que as atividades musicais, principalmente se incluírem instrumentos, são também facilitadoras da adaptação dessas crianças, pois a música é uma linguagem universal. Além disso, os projetos de carácter intercultural também facilitam, quer a aquisição de conhecimento de outras realidades, quer a comunicação com outras crianças, ajudando a fomentar a

aceitação do Outro, pois, quanto mais se conhece, mais se aceita e compreende. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2011), na pedagogia-em-participação o que se propõe não é um processo artificial de dias comemorativos, mas que a “experiência educativa da diversidade seja integrada no quotidiano pedagógico, seja sistemática e comece no respeito pelas identidades em presença para se alargar a outras identidades” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 37). A aceitação do Outro deve ser abordada e trabalhada diariamente com as crianças, e desde tenra idade, com o objetivo de investir no melhoramento das relações quer no presente, quer no futuro.

*-Que uso fazem os educadores de infância da RAM das TIC para promover a interculturalidade?*

Atualmente, as crianças têm características diferentes das de outras gerações, quer na relação que têm com a tecnologia, como na forma como participam na vida familiar. Na aprendizagem, o conhecimento é fundamental para atingir bons resultados, no entanto, a escola é obrigada a ser um local onde os valores e a reflexão acerca do mundo são constantes, pois este está em permanente atualização, sendo primordial acompanhar essa evolução. A internet põe à disposição das escolas tudo o que é necessário para criar comunidades virtuais de aprendizagem interculturais, através de variadas ferramentas de comunicação e de partilha (correio eletrónico, fóruns, chats, videoconferência, redes sociais, blogues, plataformas educativas, repositórios e bancos de recursos multimédia, etc.). No entanto, este acesso à internet nem sempre está facilitado nas salas de pré-escolar, o que dificulta a promoção do conhecimento, a comunicação, a partilha e outras inúmeras vantagens que estes recursos podem proporcionar. No nosso estudo, os educadores de infância, apesar de reconhecerem as TIC como mais-valia, na dinamização de atividades, nem todos as usam no seu dia-a-dia, quer por falta de recursos materiais e/ou humanos, quer por se sentirem pouco à vontade ao utilizá-las. Apesar disso, ainda é larga a percentagem de docentes (cerca de 65%) que recorre a estes meios no seu quotidiano, que mesmo não dispondo de recursos na escola ou na sala, utiliza o seu portátil para dinamizar algumas atividades. Existem

alguns casos de escolas cujas crianças têm TIC uma vez por semana com o apoio do docente TIC e mais raras são as situações em que as crianças utilizam os seus tablets e os computadores da sala diariamente. Quando se interligam as TIC com a interculturalidade, as atividades passam essencialmente por pesquisas, exploração de imagens, histórias, canções e vídeos. São inúmeras as potencialidades destes meios de comunicação nos dias de hoje, que podem e devem ser aproveitados nas salas de pré-escolar pelos educadores de infância. A participação em projetos como o eTwinning, a Rede UNESCO, por exemplo, é um dos meios que pode facilitar o conhecimento e a utilização dessas potencialidades ainda pouco exploradas.

Vários autores (Martires, Sousa, & Bosa, 2014) salientam que os educadores deveriam criar comunidades virtuais em que trocassem experiências, procurassem recursos e estratégias digitais de promoção à multiculturalidade e incentivassem as suas crianças a tirar partido das inúmeras vertentes que as TIC lhes fornecem (Martires, Sousa, & Bosa, 2014). Estas podem contribuir para ajudar a integrar uma criança que chegue do estrangeiro de forma a conhecer a sua cultura, as suas tradições e facilitar a sua transição para o nosso país. Atualmente, na Madeira, praticamente todas as escolas de 1º Ciclo dispõem de uma sala TIC, mas como pudemos constatar através do nosso estudo, isso não se passa no pré-escolar, onde nem todas as crianças têm acesso aos computadores da escola, o que muitas vezes limita a sua utilização. Será necessário, além de investir em recursos tecnológicos dispendiosos nas escolas, fomentar a sua real utilização, valorizando os projetos que usam tecnologias digitais e promovendo a formação dos educadores nesta área, de modo a que usem as tecnologias de modo transversal, nas diferentes atividades, e não apenas em momentos e salas específicas, sem ligação com o conjunto das atividades desenvolvidas na sala. Muitos estudos relacionados com a globalização e a educação demonstram que a utilização de políticas globais feitas pelos governos nem sempre representam mudanças reais nas práticas educativas implementadas nas escolas e nas salas de aula (Holanda, 2014).

Outro dos aspetos também tido em conta no nosso estudo foi a formação, quer ao nível da interculturalidade, quer ao nível das TIC. Numa investigação acerca da formação de adultos para a diversidade em Portugal, concluiu-se que o multiculturalismo não era muito abordado nem valorizado no âmbito da formação inicial (Cortesão, L., 2000). Foi-nos possível constatar que na RAM a oferta formativa promovida pela Secretaria da Educação e pelos diversos sindicatos ao nível da formação contínua é muita, quer ao nível das TIC, quer ao nível da interculturalidade e com a recente legislação publicada acerca da inclusão, este tema da interculturalidade tem sido muito abordado. No entanto, as formações nestas áreas nem sempre são procuradas pelos educadores, pois muitos acham que este assunto diz respeito apenas aos docentes especializados e que as TIC são para os docentes de informática. Talvez fosse necessária mais formação em contexto, isto é, oficinas de formação que implicam aplicabilidade do que é tratado nas atividades do quotidiano de trabalho com as crianças e partilha de práticas reais que são efetivamente as aprendizagens que permanecem. Já Amante, no seu estudo em 2003 realizado num jardim-de-infância, fez referência ao facto da formação dever estar diretamente relacionada ao “contexto de trabalho [dos educadores], à sua prática e às necessidades que iam surgindo, procurando adotar estratégias de abordagem das competências tecnológicas que surgissem sempre associadas ao desenvolvimento de pequenos projectos que assumiam relevância para o seu dia-a-dia de educadoras” (Amante, 2003, p. 542). Estas práticas de formação em contexto são habitualmente mais valorizadas e mais eficazes e poderão ser uma das soluções para contribuir para uma educação mais multifacetada ao nível do pré-escolar e não só. Além disso, a maioria dos docentes de 1º Ciclo que dão apoio extracurricular (Inglês, TIC, Música, Educação Físico-motora) às salas de pré-escolar, não têm formação específica para acompanhar estas faixas etárias, o que também se assume como uma limitação neste nível de ensino.

Se as práticas ao nível da educação intercultural no pré-escolar são poucas, quando se introduz as Tecnologias da Comunicação, a percentagem baixa consideravelmente. Apesar das limitações existentes, as TIC são um recurso imprescindível nas salas de aula atuais e existe sempre uma forma de poder beneficiar

das potencialidades deste meio de comunicação. Apesar da falta de formação para a população docente neste nível de ensino (que a nível do ensino público se encontra envelhecida), existem muitas formas de aprendizagem *online*, bem como documentos como o DOM (Documento de Orientações Metodológicas (DOM)), onde que dispõe de uma secção específica relacionada com a implementação das TIC na Educação Pré-escolar. Neste documento, encontram-se indicações acerca dos conteúdos programáticos a abordar pelos educadores, juntamente com outras informações relacionadas com a prática pedagógica. Contudo, estes recursos não parecem ser suficientes para envolver os educadores no uso das tecnologias digitais, no âmbito das suas práticas pedagógicas.

*-Qual o papel das famílias das crianças estrangeira e/ou de outras culturas na adaptação dos seus educandos à escola?*

Foi possível verificar que a relação entre a escola e as famílias de crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas é vista como cordial, sendo que a maioria dos educadores inquiridos referiu que essas famílias participam nas atividades promovidas pela escola, que incentivam os filhos a fazer amigos portugueses e que recorrem à escola quando têm algum problema. A maior dificuldade passa, no caso da adaptação das crianças, pela comunicação, quando a língua materna é diferente. Devemos sublinhar que o apoio ao nível linguístico seria importante, principalmente para os adultos na comunicação educadores/crianças e educadores/famílias e vice-versa. No estudo que Lopes realizou recentemente, foi possível perceber que:

A ação educativa nas escolas não deve limitar-se à mera aprendizagem da «língua de acolhimento», a alguns projetos-piloto ou ações momentâneas e pontuais de caráter «emocional», como: semanas culturais, dias internacionais ou campanhas, mas que se deve trabalhar regularmente, através da discussão e negociação, de modo a romper etiquetas impostas aos «outros», respeitar e valorizar a sua identidade cultural como respeitamos a nossa, construindo um futuro juntos.

(Lopes, 2017, p. 59)

Para além de tudo isto, numa sociedade com tantas diferenças culturais, sociais, económicas, religiosas e políticas, é fundamental a promoção do ser, dos valores e

atitudes, baseados numa autoestima positiva, na autoconfiança, no respeito próprio e pelo outro, na responsabilidade social e ambiental, numa abertura de espírito, pertença comunitária proativa, solidária e cooperativa (Silva, 2010).

Neste momento final de balanço, temos igualmente consciência das limitações que o percurso empreendido apresenta. O trabalho do investigador é, basicamente, um labor muito solitário que exige autonomia, responsabilidade, muita persistência e foco nas metas que delineou no seu cronograma. Uma das dificuldades sentidas foi, desde logo, a construção do instrumento questionário, realizado de raiz, que implicou muitas leituras prévias e que se revelou um trabalho exigente e demorado. O pedido das autorizações necessárias foi também um obstáculo a ultrapassar, dada a burocracia envolvida. Ultrapassadas estas dificuldades, foi necessário reunir uma amostra de sujeitos que fosse representativa da população alvo estudada, pois inicialmente, os inquéritos foram enviados por correio eletrónico para as delegações escolares, que por sua vez iriam reencaminhar aos docentes, mas passado um mês, apenas 28 tinham preenchido o inquérito. Então, foi necessário imprimi-los, entregá-los e recolhê-los pessoalmente nas escolas para conseguir uma amostra que nos desse garantias de representatividade, tendo sido um processo desgastante. Além disso, foi difícil conseguir disponibilidade de tempo e encontrar um horário para realizar as entrevistas que coincidissem com a disponibilidade dos educadores entrevistados, uma vez que a investigadora estava a trabalhar com uma sala de crianças com horário completo. Além destas dificuldades, refira-se também a inexperiência da investigadora, facto que condicionou, em diversas situações o exigente trabalho de campo a desenvolver, designadamente a realização de entrevistas e a sua análise que requerem algum treino de modo a melhor ser explorado o potencial deste instrumento de investigação.

Como limitações deste estudo, entre outras, destacamos a ausência de entrevistas às crianças que nos poderiam ter proporcionado uma outra lente para olhar a interculturalidade no âmbito do pré-escolar, permitindo-nos igualmente entender como percecionam as práticas dos educadores no que toca a atividades que visam atender à

diversidade. Sabemos que as crianças nesta idade são já muito boas informantes, pelo que é importante escutá-las e demonstrar como a sua voz revela competência na avaliação e compreensão dos contextos, das experiências e das relações que vivenciam, (Oliveira-Formosinho, 2001). Teria sido uma mais valia contar com os seus contributos, contudo, limitações várias não o permitiram.

No que se refere ao desenvolvimento de outras investigações, deixa-se como sugestão que, futuramente, possa ser investigada a forma como se aborda a interculturalidade em outros níveis de ensino e como integrar na prática crianças estrangeiras e/ou de diferentes culturas na sala, diversificando estratégias. Outro tema cuja investigação é escassa é a utilização das TIC na comunicação escola-família, que seria uma área pertinente a explorar de forma mais aprofundada. Além disso, a abordagem dos professores de 1º Ciclo das atividades extracurriculares às crianças das salas de educação pré-escolar pode ser um outro assunto a ser investigado.

O educador intercultural deverá estar munido de um espírito aberto, ser imparcial, sem preconceitos, saber escutar e respeitar diferentes perspetivas, questionar-se constantemente, procurar várias soluções e refletir sobre o que fazer para melhorar as situações (Matos & Brito, 2013). Na escola, deve haver uma cultura de inclusão, pois os alunos pertencem a toda a escola, sendo que os órgãos de gestão e toda a comunidade educativa devem estar envolvidos em situações que visem ajudar um em particular e o grupo no seu conjunto. O sentimento de corresponsabilização deve estar em cada membro de uma instituição educativa, para que todos lutem pelo mesmo: a aprendizagem, o desenvolvimento e o sucesso educativo de todos os seus alunos.

É fundamental conhecermo-nos uns aos outros. Quanto mais nos conhecermos, mais aprendemos a ser seres interculturais, cosmopolitas e globais. Por vezes, surgem receios de nos conhecermos bem, mas ao descobirmos a vida quotidiana, os hábitos, tradições e valores dos outros povos, poderemos compreender e aceitar o Outro de forma mais aberta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'Éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Aguiar, A. (2010). A educação intercultural no entendimento da diversidade na sala de aula de Língua Estrangeira. *Tese de Doutoramento*. Porto: Universidade do Porto.
- Ainscow, M. (. (2004). *Aprender com a diversidade. Um guia para o desenvolvimento da escola*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de [https://www.cidadaniaemp Portugal.pt7wp-content7uploads7recursos7aprender\\_com\\_a\\_diversidade.pdf](https://www.cidadaniaemp Portugal.pt7wp-content7uploads7recursos7aprender_com_a_diversidade.pdf)
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Porto: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (. (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. CNE. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido de [http://bilbioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Rela\\_est\\_Educ\\_Crianças.pdf](http://bilbioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Rela_est_Educ_Crianças.pdf).
- Albino, J., Silva, M. & Silva, A. (2011). *Cadernos de investigação aplicada*. Porto: ESSE Almeida Garret.
- Almeida, M. (2014). Potencialidades e desafios do desenvolvimento em projeto eTwinning, em educação pré-escolar. *Dissertação de Mestrado*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Alsina, M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Alves, I. (2015). Cidadania intercultural e trabalho por projeto na educação pré-escolar. *Relatório de estágio*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Amante, L. (2003). *A integração das Novas Tecnologias no Pré-escolar: um estudo de caso*. Lisboa: universidade Aberta.

- Amante, L. (2011). *As tecnologias digitais na escola e na educação infantil*. Pinhais-Curitiba: Editora Melo.
- Amante, L. & Faria, Á. (2014). Escola e tecnologias digitais na infância. Em P. Torres, *Complexidade: Redes e conexões na produção do conhecimento* (pp. 255- 284). Curitiba: SENAR - Pr.
- Amante, L.; Faria, Á. (2012). *Sentido(s) emergente(s) das Tecnologias Digitais no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amorim, B. (2015). Sensibilização à diversidade cultural e educação alimentar no pré-escolar. *Relatório de estágio*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo, A. (2015). Desafios interculturais e práticas docentes em contextos lusófonos: o caso de colégios privados em Angola. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Archer, L. (2008). The impossibility of minority ethnic educational 'sucess'? An examination of the discourses of teachers and pupils in British Secondary schools. *European Research journal*, 7(1), pp. 89-107.
- Arends, R. (1997). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Arnett, J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57, pp. 774-783.
- Banks, J. (1993). A educação intercultural das crianças em educação pré-escolar: atividades raciais e étnicas e a sua alteração. Em B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 527-559). Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.
- Banks, J. & Banks, C. (1989). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Seattle: Amazon.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Barreto, C. (2013). *Formación y desarrollo de la competencia intercultural en ambientes virtuales de aprendizaje*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bastos, G. (2008). Images de l'orient dans la littérature de jeunesse au Portugal. *Colóquio Internacional Orient et Occident/East Meets West in Istanbul*. Estambul.
- Bastos, G., & Tomé, M. (2011). *Sentir-se como en casa? Representaciones de la inmigración en la literatura infantil portuguesa*. Simposi internacional- La literatura que acull:infância, immigració i lectura.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization: The human consequences*. New York: Columbia University Press.
- Benavente, A. (1996). *A literacia em Portugal*. Conselho Nacional de educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Benedict, R. (2000). *Padrões de cultura*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Berger, G. (2009). A investigação em educação. Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade e Cultura*(28), pp. 175-192.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bizarro, R. (2006). *Como abordar... a escola e a diversidade cultural*. Lisboa: Areal Editores.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M. & Silva, M. (2017). Educação intercultural no pré-escolar- dos factos às representações. *IV Congresso Português de Sociologia*. Faro: Universidade do Algarve.

- Borges, M. (2008). Que educação "inter-multicultural" para o jardim de infância? *Dissertação de Mestrado*. Faro: Universidade do Algarve.
- Botas, D. & Moreira, D. (2015). Integração de crianças recém-chegadas a Portugal numa escola do 1º ciclo de escolaridade. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*(8). doi:10.17979
- Braz, M. (2012). O Projeto Educativo como documento orientador da vida da escola. *Dissertação de Mestrado*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Brito, C. (2011). O computador no pré-escolar. *Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada II*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Brito, E. (2010). As diferentes faces da interculturalidade no contexto escolar- um estudo de caso. *Dissertação de Mestrado*. Castelo Branco: Universidade da Beira Interior.
- Brito, R. (2010). As TIC em educação pré-escolar portuguesa: atitudes, meios e práticas de educadores e crianças. *António Osório; M. Pinto. I Encontro @rcaComum* (pp. 3-11). Braga: Universidade do Minho.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bueso, E. (2005). Os manuais escolares de educação musical: indicadores de multiculturalidade e interculturalidade. *Journal Music, Psychology and Education*(6), pp. 45-56. Obtido de <https://doi.org/10.26537/rmpe.v0i6.2430>
- Bustamante, H. (22 de março de 2018). O choque cultural do imigrante. *8º foro social municipal de las migraciones*. Obtido de <https://fsmm2018.org/choque-cultural-do-imigrante/?lang=pt-br>

- Caetano, V. (2016). A educação pré-escolar e a promoção da interculturalidade- o papel dos contos tradicionais. *Dissertação de Mestrado*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Calão, S. (2012). O papel dos direitos linguísticos na educação para a cidadania - um estudo na educação de infância. *Dissertação de Mestrado*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Candau, V. (2005). Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. Em V. Candau, *Cultura(s) e educação. Entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural: percursos e práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Cardoso, C. (1998). *Gestão intercultural do currículo - 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Secretariado Coordenador dos programas de educação multicultural.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação, guia para a autoaprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2008). A Educação Intercultural. Em M. Lages, & Matos, A., *Portugal Percursos de Interculturalidade* (Vol. 4, pp. 50-120). Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME). Obtido de [https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/182327/4\\_PI\\_Cap3.pdf](https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/182327/4_PI_Cap3.pdf)
- Carneiro, R. (2013). Roberto Carneiro: Uma vida dada à educação. (J. Azevedo, Entrevistador) Fundação Manuel Leão. Obtido de [https://www.snpcultura.org/roberto\\_carneiro\\_uma\\_vida\\_dada\\_a\\_educacao.html](https://www.snpcultura.org/roberto_carneiro_uma_vida_dada_a_educacao.html).
- Castaño, G., Moyano, R. & Castillo, A. (1997). A educação multicultural e o conceito de cultura. *Revista Ibero-americana de Educação*(13), pp. 223-250.

- Cortesão, L. (2000). *Nos bastidores da formação- Contributo para o conhecimento da situação actualda formação de adultos para a diversidade em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1995). *Projetos, percursos, sinergias no campo da educação intercultural*. Porto: Faculdade do Porto.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação in/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*(7), pp. 7-28.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1999). *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cosme, A. (2018). *Diferenciar para aprender na sala de aula: questões e respostas*. Obtido de Webinares DGE: <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/diferenciar-para-aprender-na-sala-de-aula-questoes-e-respostas>
- Coutinho, C. & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação do século XXI. *Revista de Educação, XVIII*(1), pp. 5-22.
- Damas, M. & De Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Dantas, M. (2011). *Diagnóstico da população imigrantes nos concelhos do Funchal, Câmara de Lobos e Santa Cruz: desafios e potencialidades para o desenvolvimento local*. Lisboa: ACIDI I.P.- Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- De Ketele, J. (1980). *Méthodologie de l'observation*. Bruxelles: De Boeck.

- Delgado, G. (2017). Abordagens educativas na educação pré-escolar: utilização das TIC e de materiais manipuláveis na aprendizagem da matemática. *Dissertação de Mestrado*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Delors, J. (2010). *Educação, um tesouro a descobrir*. Brasil: Faber-Castel.
- Dias, J. (2015). Desenvolver a consciência fonológica na educação pré-escolar: potencialidades da exploração da diversidade linguística. *Dissertação de Mestrado*. Universidade de Aveiro.
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de pesquisa*(119), pp. 29-45.
- Entreculturas. (2001). *Escola e sociedade multicultural*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Escola, J. (2005). *Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento*. Atas do 4º SOPCOM, Aveiro.
- Estevão, C. (2009). Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades. *Revista Portuguesa de educação*, 2(22), pp. 25-52.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. Em Lima, J. Á. & J. A. (Orgs.), *Fazer investigação* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, C. (2014). *Multiculturalidade na educação: a integração de alunos de origem estrangeira na Escola Secundária da Baixa da Banheira*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Faria, I. (2001). Diversidade linguística na Europa. *Mais Línguas, mais europa- celebrar a diversidade linguística e cultural da Europa*, pp. 89-93.

- Ferreira, B. & Romano, P. (jan-jun de 2016). A construção de práticas inclusivas... um caminho para a equidade educativa. *Diversidades- estratégias de inclusão na escola*(48), pp. 58-60.
- Ferreira, M. (2003). *Educação intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Figueiredo, A. (2001). Novos Media e Nova Aprendizagem. Em A. Carvalho, *Novo conhecimento, nova aprendizagem* (pp. 71-81). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Figueiredo, A. (2012). Contextos de aprendizagem. *Conferência Online de Informática Educacional (COIED)*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Obtido de <https://pt.slideshare.net/adfigueiredoPT/contextos-de-aprendizagem>.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso.
- Fonseca, A. (2018). A literatura infantil como estratégia de desenvolvimento da competência intercultural na educação pré-escolar. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Fonseca, M. & Goracci, M. (. (2007). *Mapa de boas práticas. Acolhimento e integração de imigrantes em Portugal*. Lisboa: Fundação Luso-Americana.
- Franco, M. (2006). As práticas multiculturais na educação pré-escolar: um estudo de caso. *Dissertação de Mestrado*. Faro: Universidade do Algarve.
- Friedman, T. (2007). *O mundo é plano. Uma breve história do século XXI*. Brasil: Schwarcz S.A.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática* (4ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1993). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.

- Gilleran, A. (2011). Eventos de aprendizagem. Em CSS, *O livro de receitas eTwinning, 50 receitas para a colaboração entre escolas e para o desenvolvimento profissional na Europa* (pp. 56-58). Bruxelas: European Schoolnet. Obtido de [Http://etwinning.dge.mec.pt/2012/03/20nova-publicacao-livro-de-receitas-etwinning/](http://etwinning.dge.mec.pt/2012/03/20nova-publicacao-livro-de-receitas-etwinning/)
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, pp. 9-26.
- Gonçalves, T. (2013). Interculturalidade. Caminhos para a transformação. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Goulão, M. (2011). Educação, Tic e Interculturalidade. *Actas do Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. SPCE.
- Graue, M. & Walsh, D. (1998). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, I. (2007). Acerca da incompreensão das diferenças. *Trajetos*(11), pp. 105-110.
- Hall, S. (2003). A questão multicultural. Em S. Hall, *Da diáspora: identidades e mediações culturais* (pp. 51-100). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hannan, A. (october de 2007). The Paris Declaration and National Ownership: from de jure to de facto. *UNDP Staff Opinion*(1), pp. 1-5.
- Hartmann, L. (jan/abr de 2017). Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. *37*(101), pp. 45-64.
- Healy, T. (2006). Social Capital: an educational panacea or a challenge to the way we do policy? *European Educational Research Journal*, 5(2), pp. 131-139.
- Held, D. & McGrew, A. (2001). *Prós e contras da globalização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

- Holanda, J. (5 de Maio de 2014). A lógica global. *Revista Educação*. Obtido de <http://revistaeducação.uol.com.br/textos/205/a-logica-globalpesquisador-da-universidade-autonoma-de-barcelona-ant>.
- Hortas, M. (2013). *Educação e imigração. A integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do Centro Histórico de Lisboa*. Lisboa: ACIDI.
- Ilharco, F. (2008). A interculturalidade e as novas tecnologias. Em M. & Lages, *Portugal: percursos de interculturalidade* (Vol. V, pp. 141-184). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração das Minorias Étnicas.
- Jórdan, J. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Grupo Editorial CEAC.
- Komninou, I. (2010). *New pedagogical theories in practice: multiple intelligences and eTwinning*. Obtido de [http://etwinning.sch.gr/files/MI\\_eTwinning.pdf](http://etwinning.sch.gr/files/MI_eTwinning.pdf)
- Lamego, C. & dos Santos, M. (Mai-agos de 2018). Multiculturalismo e educação intercultural: narrativas de professores sobre preconceito e abordagens culturais na escola. 29, pp. 111-121.
- Laraia, R. (2001). *Cultura de um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Le Gall, J. (1993). *O insucesso escolar. temas pedagógicos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Leão, M. (2018). Literatura infantil e práticas para a promoção da educação intercultural na educação pré-escolar. *Dissertação de Mestrado*. Portalegre: Politécnico de Portalegre.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Lemos, M. (2013). O multiculturalismo e a multiculturalidade. *Dissertação de Mestrado*. Castelo Branco: Universidade da Beira Interior.

- Liégeois, J. (2010). *Minoria e escolarização: o rumo cigano*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.
- Lloret, E. (2007). *Las TIC en la clase de ELE. Interculturalidad y desarrollo afectivo. Propuesta de una unidad didáctica TIC para un aula de enseñanza de ELE afectivamente eficaz*. Espanha: Universidad internacional Menéndez Pelayo. instituto Cervantes.
- Lopes, A. (2017). *Conceções e práticas de educação intercultural em pré-escolar e 1º CEB. Dissertação de Mestrado*. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula - um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lucas, M. & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lucci, E. (s.d.). *A educação no contexto da globalização*. São Paulo: FEUSP.
- Machado, F., Matias, A. & Leal, S. (2005). Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos. *Análise Social*, XL(176), pp. 695-714.
- Madeira, A. (2014). *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no sistema educativo português*. Lisboa: Direção Regional de Educação.
- Manzini, E. (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. Em M. Marquezine, M. Almeida, & S. Omote, *Colóquios sobre pesquisa em educação especial* (pp. 11-25). Londrina: Eduel.
- Marques, C. & Bastos, G. (2016). *A educação intercultural e a literatura infantil: prospetivas e práticas na educação infantil*. Lisboa: SPCE.

- Marques, J. & Borges, M. (2012). A educação inter/multicultural no jardim-de-infância. os livros infantis e as suas imagens da alteridade. *Educação, Sociedade & Culturas*(36), pp. 81-102.
- Marques, L. & Meireles, G. (Set-Dez de 2018). Escola e interculturalidade: elementos para pensar a diversidade no currículo. *Dialogia*, 30, pp. 111-119.
- Marques, R. (1997). *A escola e os pais como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Martins, A. (2008). *A escola e a escolarização em Portugal: Representações dos emigrantes da Europa do Leste*. Lisboa: ACIDI.
- Martins, G. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Obtido de Ministério da Educação: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf).
- Martins, L. (2007). Um olhar sobre o (in)sucesso escolar na diversidade cultural. *Mestrado em Relações Interculturais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martires, H., Sousa, C. & Bosa, A. (dez de 2014). As TIC como ferramentas de educação intercultural. *Sociologia Online*(8), pp. 43-70.
- Masoumi, D. (2015). Preschool teacher's use of ICTs: towards a typology of practice. *Issues in early childhood*, 1(16), pp. 5-17. Obtido de <https://www.learntechilb.org/p/160097/>.
- Mata, L. (2008). *À descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da educação. Direção Geral de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, A. & Brito, R. (2013). A abordagem da multiculturalidade em educação pré-escolar. *Jornadas Pedagógicas- Supervisão, liderança e cultura de escola*. (pp. 163-173). Odivelas: ISCE.

- McAfee, O., Leong, D. & Brodova, E. (2011). *Assessing and guiding young children's development and learning* (5ª ed.). Denver: Oralie McAfee, Faculdade estatal Metropolitana de Denver.
- Medina, V. (2015). *Educar a criança com valores. O respeito à diversidade. Guia Infantil*. Obtido de <https://br.guiainfantil.com/materias/educacao/valoreseducar-a-crianca-com-valores-o-respeito-a-diversidade/>.
- Melão, D. (2017). Interculturalidade e inclusão: o contributo das práticas de leitura na educação pré-escolar. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*(8), pp. 68-72. doi:10.17979/reipe.2017.0.08.2719.
- Melo, I. (2016). A prática de ensino supervisionada e a educação intercultural: a perceção dos educadores. *Dissertação de Mestrado*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância. Teoria e práticas*. Porto: Profedições.
- Miranda, S. (2001). Educação multicultural e formação de professores. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Miranda-Pinto, M. & Osório, A. (2010). Dinâmicas, colaboração e liderança na @rcaComum. Em A. J. Osório, & M. Miranda-Pinto. ArcaComum.
- Montandon, C. (1994). Les relations parents-enseignants dans l'école primaire: de quelques causes d'incompréhension mutuelle. Em Durning, P. & Pourtois, J. P. (orgs), *Éducation et famille* (pp. 189-205). Bruxelles: De Boeck.
- Monteiro, S. (2016). Competências transversais e orientações curriculares na educação de infância- um estudo de caso entre Portugal e Alemanha. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morais, A. & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista portuguesa de educação*, 20(2), pp. 75-104.

- Morante, A. & Gasparin, J. (2006). *Multiculturalismo e educação: Um desafio histórico para a escola*. Brasil: Universidade Estadual de Maringá- UEM.
- Moreira, D. & Latas, J. (2014). Mathematics education, cultural practices and communication. Em Curry, & D. Hanauer, *Languages, literacy and learning in STEM education. Research methods an perspectives from applied linguistics* (pp. 109-122). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Moreira, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Laguna: Universidad de Laguna. Obtido de <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4ebookte.pdf>
- Morgado, J. (2009). Educação inclusiva nas escolas actuais: contributos para a reflexão. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Naiditch, F. (2009). Literatura multicultural e diversidade na sala de aula. *Revista eletrónicas*, 1(32), pp. 25-32. Obtido de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5126/3765>.
- Naidoo, K. (2003). Civil society, governance and globalization. *World Bank Presidential Pellows Lecture*.
- Neto, F. (2002). *Psicologia Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F., Soares, R., Joaquim, T. & Pinto, T. (1997). Igualdade de oportunidades e educação\_ Formação de docentes. *Atas Seminário Europeu I* (pp. 249-250). Lisboa: Universidade Aberta.
- Neves, S. (2013). A intercompreensão na promoção da cultura linguística no pré-escolar. *Dissertação de Mestrado*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores- da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Olssen, M., Codd, J. & O'Neill, A. M. (2004). *Education, Policy. Globalization, Citizenship and Democracy*. London: Sage.
- Paiva, J. (2002). *As tecnologias da informação e comunicação: utilização pelos professores*. Lisboa: Ministério da Educação. DAPP.
- Pappert, S. (1998). *A família em rede*. Lisboa: Relógio D'água.
- Pardo, M. (2005). A diversidade cultural e seus conflitos, um caminho para a interculturalidade. Em M. Guerra, *Aprender a conviver na escola*. Porto: Edições Asa.
- Patrício, M. (1996). *A escola cultural: horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Paviani, J. (2004). *Cultura, humanismo e globalização*. Caxias do Sul: RS: Educus.
- Pereira, F. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Obtido de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf).
- Peres, A. (1999). *Educação intercultural: Utopia ou realidade*. Porto: Profedições.
- Perotti, A. (1997). *Apologia do intercultural*. Lisboa: Secretariado coordenador dos programas de educação multicultural.

- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pires, A. (2012). Dinâmicas educativas para a promoção da interculturalidade com crianças e jovens num projeto local. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Poeschl, G., Múrias, C. & Ribeiro, R. (2003). As diferenças entre os sexos: mito ou realidade? *Análise psicológica*, XXI(2), pp. 213-228.
- Ponte, J. (1994). *O Projecto Minerva: introduzindo as NTI na educação em Portugal: Minerva*. Portugal: Ministério da Educação.
- Ponte, J. & Serrazina, L. (1998). *As Novas Tecnologias na formação inicial de professores*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério das Educação.
- Pontes, M. (2006). A diversidade étnico-cultural na escola: a educação intercultural no ensino básico. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal. (1997). *O Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologia. Obtido de <http://www2.ufp.pt/~lmbg/formacao/lvfinal.pdf>.
- Prendes, P., Martínez-Sánchez, F. & Castañeda, L. (2008). Migration and the Net: new virtual space to build a cultural identity. *Elearning Papers*(7). Obtido de [www.elearningpapers.eu](http://www.elearningpapers.eu).
- Queiróz, M. (jan-jul de 2003). Desafios à educação num mundo globalizado. *RBPAE*, 19(1), pp. 120-130. doi:<https://doi.org/10.21573/vol19n12003.25369>
- Ramos, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural. (U. d. Coimbra, Ed.) *Revista portuguesa de pedagogia*, 2(35), pp. 155-178.

- Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista portuguesa de pedagogia*, 3(41), pp. 223-244.
- Ramos, N. (2012). Família e maternidade em contexto migratório e intercultural. Em N. Ramos, E. Mendes, A. Silva, & J. Porfírio, *Família, educação e desenvolvimento no séc. XXI. Olhares Interdisciplinares*.
- Ramos, N. (2013). Interculturalidade(s) e mobilidade(s) no espaço europeu: viver e comunicar entre culturas. *The overarching issues of the european space*, pp. 343-360.
- Ramos, N. (2016). Tecnologias digitais de informação e comunicação, interculturalidade e formação docente. *Revista EDaPECI*, 16(1), pp. 9-30.
- Reste, C. (2014). Das representações sociais à educação intercultural: identidade/alteridade de alunos autóctones e estrangeiros numa escola multicultural. *Tese de Doutoramento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar*. Porto: Edições Asa.
- Ribeiro, C. (2017). Representações sobre a escola, diversidade cultural e inclusão social. *Dissertação de Mestrado*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
- Rocha, C. (2006). A escola e a diversidade étnica e cultural. *Dissertação de Mestrado*. Porto: Universidade Aberta.
- Rodrigues, F. (2010). O computador e o jardim-de-infância. *Cadernos de educação de infância*(53), pp. 49-50.
- Rosa, N. (2010). Educação e globalização: perspectivas de ensino na sociedade contemporânea. *Anped Sul 2010 - Formação, Ética e Políticas: Qual pesquisa? Qual Educação?* Obtido de [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Sociologia\\_da\\_Educacao/T](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Sociologia_da_Educacao/T)

rbalho/07\_18\_35EDUCACAO\_E\_GLOBALIZACAO\_Perspectivas\_de\_ensino\_na\_sociedade\_contemporanea.PDF.

Sá-Chaves, I. (2000). Formação, competências e conhecimento profissional. Em I. Sá-Chaves, *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Unidade de investigação didática e tecnologia na formação de professores.

Sacristán, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.

Santos, B. (2002). Os processos da globalização. *Eurozine*, pp. 1-52.

Santos, I. (2013). Todos diferentes ou todos iguais? Lógica de ação de educadores de infância face à diversidade cultural. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.

Santos, R. & Andriolli, A. (2005). Educação, globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar! *Revista Ibero-americana de educação*, pp. 87-102. Obtido de <http://rieoei.org/deloslectores/9055santos.pdf>.

Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e práticas*(59), pp. 75-106.

Shaffer, D. & Serlin, R. (2004). What a good are statistics that don't generalize? *Educational Researcher*, 33(9), pp. 14-25.

Silva Santos, G. (2015). Educar para a cidadania e desenvolver a comunicação no pré-escolar: papel do educador. *Relatório de estágio*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Silva, A. (2015). Sensibilização à diversidade cultural e promoção de comportamentos sustentáveis no pré-escolar. *Relatório de estágio*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Silva, A., Primão, J. & Alexandre, I. (maio-jul de 2012). Multiculturalismo e Educação: desafios para o educador. *Revista Eventos pedagógicos*, 3(2), pp. 291-300.
- Silva, C. (2012). Multiculturalidade e diversidade cultural. Projeto de intervenção na educação pré-escolar através da educação musical. *Dissertação de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares no Pré-escolar (reformulação)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. (1991). Contributos para uma análise de necessidades educativas de crianças pertencentes a minorias étnicas e desfavorecidas. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.
- Silva, M. (2010). *Global Education Guidelines Working Group. Guia prático para a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Textos de apoio linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa Santos, B. (2001). *Globalização: Fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor Editor.
- Spencer, J., Steele, C., & Quinn, D. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of experimental social psychology*(35), pp. 4-28.

- Spodek, B. (2010). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoll, S., Fink, D., & Earl, D. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. . Barcelona: Octaedro.
- Suárez-Orozco, C. (2004). Formulating Identity in a globalized world. Em *Globalization, culture and education in the new Millennium*. California : University of California Press.
- Suarez-Orozco, C. & Qin-Hilliard, D. (2004). Globalization. Em *Globalization, culture and education on the New Millennium*. California: University of California Press.
- Tavares, J. (2012). Jogos sem barreiras e sem fronteiras: as T.I.C. e a interculturalidade na aula de língua estrangeira. *Relatório de Estágio*. Minho: Universidade do Minho.
- Teixeira, E. (2003). A análise de dados na pesquisa científica. Importância e desafios em estudos organizacionais. *Revista Desenvolvimento em Questão*, 1(2), pp. 177-201.
- Teófilo, T. (2010). Representações e práticas de professores dos 2º e 3º CEB em turmas multiculturais. Contributos para um elogio da transformação. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Toffler, A. (1980). *o choque do futuro*. Lisboa: Livros Brasil.
- Tomé, M. & Bastos, G. (2013). Immigrants and Immigration in portuguese Children's Literature. *Bookbird*, pp. 47-55.
- Toprak, E. & Kumtepe, E. G. (2017). *Supporting Multiculturalism in Open and Distance Learning Spaces*. PA:USA: IGI Global.

- Torres, C. (2001). *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas de cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes.
- Trivinhos, A. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (2002). *Relatório Mundial da UNESCO*. UNESCO. Obtido de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration\\_cultural\\_diversity.pt.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity.pt.pdf).
- UNESCO. (2004). *Manual de apoio 4: criar salas de aula inclusivas e amigas da aprendizagem*. Bangucoque: UNESCO Asia And Pacific Regional Bureau for Education.
- UNESCO. (2005). *Manual de apoio 5: Gerir salas de aula inclusivas e amigas da aprendizagem*. Bangucoque: Asia and pacific regional bureau for education.
- UNESCO. (2009). *Relatório Mundial da UNESCO/ Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.
- Valente, S. (2008). Tutoria intercultural num Clube de Português. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (1997). *Orientações Curriculares no Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2006). *A educação de infância - Propostas de reflexão para um debate nacional sobre educação*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.

- Ventura, A. (2008). *Nós, os outros... e os padrões no pré-escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vieira, R. (1995). Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. *Educação, Sociedades & Culturas*(4), pp. 127-147.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamento e linguagem*. Obtido de <http://ebooksbrasil.org/adfobeebook/vigo.pdf>
- Zay, D. (2005). Preventing School and social exclusion: a French-British comparative study. *European Educational Journal*, 4(2), pp. 109-120.

#### **REFERÊNCIAS A DOCUMENTOS LEGISLATIVOS**

- Assembleia Legislativa da Região Autónoma da Madeira-ALRAM (2008, 2010, 2018). Disponível em- <https://www.alam.pt/pt/pesquisa/?y=journals&i=pt&l1=XI%20Legislatura&d3=%3B&n=10&p=1>
- Constituição da república (1976)
- Decreto-Lei nº3/A/96, de 26 de janeiro (criação do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas-ACIME)
- Decreto-Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro- (Lei-quadro da educação pré-escolar)
- Decreto-Lei nº147/97, de 10 de julho de OCEPE. *Direção Regional de Inovação e de Desenvolvimento Curricular- (Orientações Curriculares para a educação pré-escolar)*
- Decreto-Lei nº 240 e 241/2001 de 30 de agosto. *Direção Regional de Inovação e de Desenvolvimento Curricular- (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico)*
- Decreto-Lei nº167/2007, de 3 de maio-Funções da ACIDI (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo intercultural)
- Decreto-Lei 93/2009, de 16 de abril, alterado pelo Decreto-Lei nº 42/2011, de 23 de março- (Criação dos Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação-CRTIC)

- Decreto-Lei nº42/2011, de 23 de março- alteração do decreto-lei 93/2009, de 16 de abril (avaliação das necessidades dos alunos)
- Decreto-Lei nº31/2014, de 27 de fevereiro- ACIDI passa a ACM (Alto Comissariado para as Migrações)
- Decreto-Lei nº 54 e 55/2018, de 6 de julho- (Regime jurídico da educação inclusiva)
- Despacho 68/SEAM/84- Criação do Projeto para a Introdução das Novas Tecnologias no Sistema Educativo mais conhecido como Relatório Carmona)
- Despacho 206/ME/85, de 31 de outubro de 1985- (Criação do Projeto MINERVA)
- Despacho Normativo 63/91, de 13 de março- (Criação de Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural)
- Despacho nº 170/ME/93, (Criação do projeto de educação intercultural PREDI)
- Despacho nº 78/ME/95, de 8 de agosto- (Reformulação da rede de escolas que pode ser abarcada por projetos no âmbito da interculturalidade)
- Despacho Nº 232/ME/96- (Criação do Programa Nónio-Século XXI)
- Despacho Normativo nº5/2001, de 1 de fevereiro- (Reconhece que a interculturalidade deve ser assumida não apenas pelo Estado, mas por toda a sociedade)
- Despacho 7072/ME/05- (Funções da EduTIC)
- Despacho nº5291/2015, de 21 de maio- (funções do CRTIC)
- Despacho nº 6478/2017, 26 de julho- (Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória)
- Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho- (Aprendizagens essenciais)
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República nº 237 – I Série*. Ministério da Educação- (Lei de Bases do Sistema educativo) e alterações.
- Normas de apresentação das dissertações [mestrado] e das teses [doutoramento] da Universidade Aberta (2014). Disponível em: <http://www.uab.pt/documents/10136/971efb19-a547-40c9-a4a2-922a7df3d562>
- Parecer 7/2018, 2018-04-26, DRE- (Parecer sobre regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

## **ANEXOS**

(Disponíveis na versão digital)