



Integração de crianças recém-chegadas a Portugal numa escola do 1º ciclo de escolaridade

Dilaila Botas, Darlinda Moreira
Universidade Aberta / CEMRI

Resumo

O presente artigo aborda a problemática do acolhimento e da integração de alunos provenientes de diferentes culturas nas escolas portuguesas, através do acompanhamento de várias crianças numa escola do 1º ciclo de escolaridade localizada na região da grande Lisboa, onde os alunos de origem não portuguesa correspondem a cerca de dez por cento da população escolar. O principal objetivo da investigação é procurar compreender quais as práticas escolares inerentes aos processos de receção e integração face aos alunos recém-chegados.

Palavras chave: Diversidade Cultural, práticas escolares de incluso, escolaridade básica, práticas escolares de receção/acolhimento escolar, alunos recém-chegados, relação escola-família.

Introdução

Atualmente, nas escolas portuguesas encontram-se alunos com origens culturais e étnicas muito diferentes. Este facto advém da transformação que a sociedade sofreu. À semelhança da maioria das sociedades desenvolvidas, a sociedade portuguesa caracteriza-se por uma crescente diversidade, perdendo-se a visão homogeneizada que inicialmente se tinha da população. Nos últimos trinta anos, Portugal recebeu povos de outros países, com diferentes costumes, tradições, religiões, crenças, línguas e, claro, culturas. Perante uma sociedade transformada, os cidadãos veem-se constantemente reconduzidos a novas situações promovidas pela heterogeneidade sociocultural. Por sua vez a escola portuguesa vai corresponder a um microcosmo da sua sociedade pois terá de incluir crianças e jovens de muitas etnias, raças, culturas e nacionalidades, e deste modo ficará sujeita a desafios extraordinários. O reconhecimento da diferença como um valor e a sua integração no dia a dia constituem desafios primordiais para a escola assim seja possível contribuir para educação de qualidade e consequentemente uma sociedade melhor. Ou seja, vai ser exigido uma educação mais ampla e mais diversificada de forma que os cidadãos possam assumir um papel ativo no seu próprio quotidiano e na participação social e cívica.

Num tempo caracterizado pela diversidade cultural, a escola não só tem um papel importante no desenvolvimento de novos cidadãos mas terá de optar por uma perspetiva inclusiva. Isto é face à pluralidade de culturas, a escola tem de ser um espaço aberto a todos e para todos e apoiar-se numa ideologia abalizada pelo princípio da democracia e igualdade. Como reforça Romani (2004) “*a escola tem que ser local, como ponto*

de partida, mas internacional e intercultural, como ponto de chegada”.

Uma escola para todos significa que deve ter em conta a diversidade que existe na mesma, e ter em atenção diversos aspetos tais como as diferentes línguas, religiões e costumes. Ou seja, uma escola em que a prática pedagógica seja estruturada de modo a contemplar as necessidades de todos, de forma igualitária. Contudo, para que a escola seja para todos e de todos é necessário ajudar na inclusão educativa e social dos alunos.

Quando se fala de inclusão escolar, por diversas vezes, ocorre o pensamento generalizado que esta encontra-se vocacionada para os jovens em situação de deficiência. No entanto esta ideia é falaciosa pois, atualmente, a palavra inclusão pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (Wilson, 2000). Deste modo pode-se considerar que a educação inclusiva visa a inclusão educativa e social de todos os alunos, nomeadamente: os que apresentam dificuldades de aprendizagem ou limitações; os que correm o risco de serem excluídos pelas suas características pessoais; os que migraram ou falam outra língua; os que têm menos sucesso escolar ou pertencem a minorias.

Em suma a escola deve dar resposta à realidade plural que constitui a população escolar, agindo através de uma perspetiva dinâmica que permita compreender de modo global a vida de uma dada comunidade na sua diversidade cultural, nas suas diferenças e na sua riqueza comum.

Neste sentido será pertinente compreender como é que a escola procede para receber, acolher e integrar os novos alunos que chegam à escola, bem como entender como ocorre a comunicação não só entre a escola e os alunos, mas também com as suas famílias, uma vez que muitos destes casos apresentam dificuldades de natureza linguística. Pretende-se ainda conhecer que tipo de intervenções a escola diligencia, no dia a dia de cada aluno, para que consiga integrá-los no novo ambiente escolar.

Com esta investigação, procurou-se perceber como são rececionados os alunos que chegam pela primeira vez à escola, bem como alargar a compreensão sobre as diferentes formas de proceder para que as crianças se integrem no ambiente escolar que lhes é desconhecido, de forma a que as suas necessidades sejam atendidas e as suas dificuldades ultrapassadas. Ou seja quais são os processos de receção, integração e de desenvolvimento para a inclusão que a escola implementa para que o aluno seja bem-sucedido na sociedade portuguesa.

Assim a questão principal de investigação é:

- Como é que a escola acolhe e integra os alunos

recém-chegados, provenientes de outros países?

Apresenta-se, de seguida, a fundamentação teórica sobre a temática Diversidade Cultural, a descrição da metodologia utilizada no estudo e, finalmente, a organização, apresentação, discussão e análise de dados obtidos.

Ambivalências relacionadas com a diversidade.

As diferenças entre as pessoas são encaradas, frequentemente, como um problema, porque são consideradas variadíssimas vezes causadoras de conflitos. O ser humano tem a tendência de rejeitar e não gostar do que é diferente, do que considera esquisito e do que não compreende. Por outro lado, a diferença pode tornar-se num desafio. Um desafio de escolha e de respeito pela diferença e perceber que não há culturas melhores que outras mas que há unicamente culturas diferentes. É nesse sentido que a diferença pode-se tornar num fator enriquecedor. O ser humano pode não pertencer a uma religião, nem a outra. Pode não entender esta ou aquela ideia ou até mesmo não concordar. Pode achar cómico, esta ou aquela forma de vestir, mas isso não lhe dá direito de discriminar, fazer troça ou criticar. Conhecer outras culturas, outras formas de estar e pensar a realidade só o enriquece e o capacita na aproximação e compreensão do outro. É neste sentido que surge o grande desafio da atualidade, *“pensar e viver no mundo atual passa pelo reconhecimento da pluralidade e diversidade de sujeitos e culturas com base no respeito e tolerância recíproca, concebendo as diferenças culturais não como sinónimo de inferioridade ou desigualdade, mas equivalente a plural e diverso (Silva & Brandim, 2008).*

Porém, para entender o que se passa na realidade será necessário compreender o que é a diversidade cultural e como é encarada pela sociedade dos nossos dias.

O conceito de diversidade cultural. A ideia de diversidade cultural esteve sempre associada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagem, heterogeneidade e variedade (Abramowicz, 2006). Mas também é possível encontrá-la associada à ideia de união de contrários, resultante do cruzamento de diferenças, ou ainda, à tolerância mútua (Oliveira & Souza, 2011).

Apesar do interesse pela diversidade ter crescido a partir do século XXI, as suas interpretações têm sido variáveis e mutáveis. Por um lado, é considerada intrinsecamente positiva uma vez que possibilita o intercâmbio da riqueza inerente a cada cultura do mundo e, assim, aos vínculos que une a Humanidade nos processos de diálogo e de troca. Por outro, é vista como a base de numerosos conflitos, dado que as diferenças culturais distanciam os indivíduos do que têm em comum na condição de seres humanos. Esta segunda visão parece caracterizar, atualmente, a diversidade cultural, uma vez que a globalização aumentou os pontos de interação e fricção entre culturas, provocando tensões, fraturas e reivindicações relativas à identidade que se convertem em fontes potenciais de conflitos. Consequentemente, a luta primordial consiste em apontar uma visão mais coerente da diversidade cultural, distanciando-a da ideia que poderá ser uma ameaça e provar que pode ser

benéfica para a ação da comunidade internacional.

Atualmente, devido à sua complexidade, a definição operacional de diversidade cultural ainda se apresenta problemática e difícil. Frequentemente é associada à disparidade, variação e muitas vezes usada como antónimo de homogeneidade e uniformidade e ao longo dos tempos tem surgido como conceito complexo, multifacetado e discutível.

Numa primeira análise, a diversidade cultural refere-se, simplesmente, à multiplicidade de culturas ou identidades culturais. Abramowicz (2006:12) explica que *“ a diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança”*. Seguindo esta definição, pode-se corroborar com a ideia que onde existe diversidade há diferença. Costa (2008) adianta que a diferença não é uma marca do sujeito, mas sim uma marca que o constitui socialmente, e se estabeleceu como uma forma de exclusão. Ser diferente ainda significa ser excluído e/ou ser sub-representado nas instâncias sociais.

Segundo Fleury (2000) a diversidade cultural é definida como *“um mix de pessoas com identidades diferentes interagindo no mesmo sistema social”*(p.20). Esta autora considera que nesses sistemas tanto existem grupos de maioria como de minoria, onde os primeiros são compostos por membros que foram obtendo vantagens, ao longo dos tempos, em relação aos outros, quer ao nível económico quer ao nível de poder.

O termo de diversidade cultural vai para além da pluralidade, ela corresponde ao diálogo e à partilha de valores. Para isso, é imperativo encarar a diversidade de forma mais ampla para que se consiga entender as distintas questões da atual realidade cultural e ao mesmo tempo saber-se respeitar, sem preconceito, a luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças, sem que estas se deem separadamente e isoladamente e não resultem em práticas culturais e políticas e pedagógicas solitárias e excludentes.

A Diversidade Cultural e a escola

Escola Inclusiva. Atualmente a diversidade cultural surge como um tema relevante no contexto educativo, o respeito pelas diferenças e pela diversidade propõe que a escola desenvolva um trabalho voltado para uma comunidade heterogénea sem que abra caminho a exclusões.

Considerando que o ambiente escolar é caracterizado por uma forte heterogeneidade em termos sociais e culturais, esta realidade, nos tempos atuais, exige dos professores e da instituição escolar novas responsabilidades.

A escola já *“não pode mais, nem por inércia continuar a dirigir-se a um aluno tipo”* (Lopes, 2007) e passa a ter como finalidade a formação de cidadãos do mundo, capazes de viver na nossa aldeia global. Ou seja, impõe-se que a instituição escolar assuma um compromisso de pluralismo, possibilitando a integração de todos os alunos num conjunto, em vez de tratamento específico de certas populações, pois acredita-se que toda a segregação da população acentua as desigualdades entre os discentes, não promovendo a diversidade, nem

contribuindo a construção do processo identitário (Houssaye, 2000). Na realidade é colocado à instituição escolar uma missão duplamente complicada, facultar “*sentido cultural como comunidade educativa, a uma diversidade de grupos sociais*” (Pascual,1988) e apoiar-se “*nos valores do respeito comum a todas as culturas, nos valores de diálogo, de comunicação, de igualdade, de liberdade, de cooperação*” (Sedano & Perez,1992).

O desafio atual consiste em articular o princípio da escola integradora e inclusiva com o da atenção diferenciada à diversidade. Com base neste enfoque caminha-se para a integração escolar de todos os alunos, mesmo os com necessidades educativas especiais. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), pela qual 92 países e 25 organizações internacionais se comprometeram a pôr em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas, (Declaração de Salamanca, 1994).

A inclusão implica tornar as escolas lugares acolhedores e estimulantes para todos os alunos, independentemente das suas diferenças e desigualdades. Assim, a perspetiva da escola inclusiva deve assentar na qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas modalidades de exclusão. O sucesso da inclusão de todos os alunos decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

A Diversidade e a escola em Portugal

Imigrantes em Portugal e a escola. Considerado um dos estados-nação mais antigos da Europa e profundamente marcado pela emigração, Portugal assiste nos últimos trinta anos um aumento assinalável da imigração. Segundo o último relatório apresentado pelos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras, os estrangeiros residentes em Portugal, a 31 de dezembro de 2011, perfaziam 436.822 cidadãos, onde as nacionalidades mais representativas correspondiam aos países como Brasil, Ucrânia, Cabo Verde, Roménia, Angola e Guiné-Bissau (SEF, 2011). Contudo o relatório também aponta para uma diminuição da população residente em Portugal ao comparar os números apurados no ano anterior. Embora se verifique, atualmente, uma nova tendência na evolução da população estrangeira, tal como anuncia o relatório, Portugal não deixa de espelhar uma vasta diversidade cultural e étnica na sua paisagem humana. Esta diversidade da sociedade portuguesa por sua vez reflete-se na população escolar. O público discente é cada vez mais heterogéneo e diversificado dos pontos de vista cultural, étnico e socioeconómico.

Metodologia

O estudo insere-se numa investigação mais ampla de natureza qualitativa cuja recolha de dados decorre no espaço escolar, onde se encontram, diariamente, os alunos recém-chegados à escola.

Instrumentos de recolha

A recolha de dados é realizada principalmente através da observação participante, despercebida pelos observados, e conversas informais.

Durante o terceiro período do ano letivo 2012/2013, e o ano 2013/14 a investigadora procedeu à observação dos recreios. Foram registados num diário de campo todos os dados que se consideram significativos para o estudo, tais como, a comunicação dos alunos recém chegados com os professores, os problemas e a necessidades do dia a dia, o modo como decorreu a sua integração na escola.

As conversas informais desempenharam, igualmente, um papel importante na recolha de dados pois permitiram detetar um conjunto de informações nos discursos dos professores que, nestas condições, não se sentiram ameaçados, nem constrangidos, nem intimidados por outros instrumentos, tais como gravadores, inquéritos e até mesmo pela própria presença daquele, que poderia ser identificado como quem investiga. Através destas conversas informais foi permitido à investigadora ter acesso ao processo individual do aluno, caderneta e registo biográfico. Estes documentos exerceram grande importância na medida em que forneceram informações que não foram possíveis de se observar e auxiliaram na compreensão do que se observou.

Participantes

A escolha do grupo de crianças teve por base o seguinte critério: ter ingressado na escola nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013. As identidades das crianças serão salvaguardadas. A investigadora atribuiu a cada sujeito estudado um nome fictício de modo a que a identidade seja protegida de forma a não causar qualquer tipo de prejuízo ou transtorno aos sujeitos envolvidos na investigação.

O local escolhido para o estudo é a escola, de 1º ciclo, onde a investigadora onde a investigadora leciona desde 2002/2003, situada na zona da grande Lisboa. O estudo foca-se no grupo de nove alunos, provenientes de fora de Portugal que ingressaram na escola durante o período 2011,2012 e 2013.

As observações incidiram, fundamentalmente, nos tempos informais, nomeadamente nos recreios da manhã 10h30m/11h e da hora do almoço 12h00/13h15m. Não houve um número de observações pré definido apenas a duração correspondeu a 20 minutos. As deslocações aos recreios foram realizadas consoante a disponibilidade da investigadora. Como esta se encontrava todos os dias na escola pôde efetuar deslocações de forma fácil e como também era habitual a sua presença nos recreios, pôde garantir e minimizar as alterações, que a presença de uma pessoa alheia à escola pode provocar, bem como possibilitar que as observações fossem recolhidas em ambiente natural limitando os constrangimentos inerentes a uma recolha de dados.

A análise de dados teve como referência três momentos: descrição, análise e interpretação. A descrição e síntese dos dados recolhidos, fundamentalmente, durante o terceiro período do ano letivo 2012/2013, através da observação participante despercebida e complementada com conversas informais

com os professores estão organizados em tornos dos seguintes tópicos: Notas biográficas; A entrada na escola: Início do processo escolar da criança; Convívio com os adultos; Problemas e necessidades do dia a dia.

Resultados

De seguida apresenta-se a síntese dos dados recolhidos durante a investigação. Esses dados focam-se apenas em duas crianças recém-chegadas à escola, ou seja, duas crianças pertencentes ao grupo de participantes no estudo, destacando-se algumas dimensões que orientaram a observação.

Aluno J e Aluna I

Notas biográficas. J é filho de um jovem casal de portugueses imigrados em Inglaterra que, em 2013 decidiram voltar a Portugal e I filha de paquistaneses que vieram para Portugal no final de setembro de 2013.

Ambas as crianças foram colocadas no quarto ano de escolaridade porque a direção da escola perante a documentação apresentada teve que proceder à equivalência escolar dos alunos e colocá-los no seu respetivo ano.

Apoio. Os alunos recém-chegados à escola cuja língua materna não é a portuguesa realizam um teste diagnóstico que incide sobre todas as competências (oralidade, leitura e escrita) e que tem como objetivo diagnosticar qual a proficiência oral e escrita do aluno em Português. O aluno J obteve uma classificação que o enquadrou no nível de proficiência A2 que o caracterizou como um utilizador elementar da língua portuguesa. Especificamente revela que este é capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com as áreas de prioridade imediata. Para além de conseguir comunicar em tarefas simples que impõem uma simples troca de informação relativamente a assuntos que lhe são familiares e habituais. A aluna I não conseguiu realizar o teste e obteve a classificação A1 que corresponde ao nível mais baixo. Ambos os alunos foram propostos para apoio educativo, mas apenas o aluno J usufruiu. A aluna I foi proposta para apoio no entanto, existiam muitas crianças, naquela escola, com dificuldades de aprendizagem e por isso esta teve que ficar em lista de espera até que houvesse vaga.

O desempenho escolar do aluno, as dificuldades ou facilidades. O domínio da língua portuguesa constitui, desde o primeiro momento em que o aluno chega à escola, o seu primeiro obstáculo de integração. Sem compreenderem a língua falada, estes alunos defrontaram dificuldades em acompanhar as aulas. Contudo esta situação não foi desprezada pela professora do aluno J que lhe perguntava frequentemente se entendia o que se passava. J respondia sempre “*um cachinho*”. Para além disso, o aluno J podia contar com a ajuda da sua colega de carteira que o auxiliava em diversos momentos da aula. Enquanto os colegas liam em voz alta a colega dispunha o livro no centro da mesa e com o lápis assinalava a linha e a palavra para o aluno J se orientar e situar-me no texto que estavam a estudar. Mais tarde, quando o aluno J participava nas leituras, a colega continuava com o mesmo procedimento e quando

ele lia e não conseguia descodificar palavras, a colega, em voz baixa, pronunciava-lhe ao ouvido a palavra e assim o aluno J repetia. Perto do final do ano, J já não necessita de ser guiado na leitura e acompanha perfeitamente sem se perder.

Inicialmente todos os seus trabalhos escritos eram realizados com recurso à letra de imprensa. A professora apercebeu-se que o aluno não sabia transpor a letra de imprensa para letra manuscrita. Com o intuito de o ajudar, a docente sempre que escrevia no quadro usava este tipo de letra.

Relativamente à aluna I, os seus primeiros dias na escola foram dificultados por não saber falar português por esse motivo houve desde logo preocupação por parte da professora ensinar-lhe palavras para uso diário, designadas palavras úteis e cordiais tais como apresentar-se, dizer o nome de algum colega, pedir para ir ao w.c. Inicialmente o recurso a gestos, a alguns desenhos, grafismos e também o recurso à língua inglesa foram estratégias usadas para a aluna comunicar com a professora e colegas. O ensino-aprendizagem da língua portuguesa foi realizado com base neste método de correspondência entre o objeto e a palavra falada (a professora apontava ou mostrava um objeto e dizia o nome em português, por vezes para facilitar a compreensão dizia em inglês). Mais tarde, a docente começou a apresentar a imagem e associá-la à palavra escrita em português. I foi aprendendo e sempre revelou uma grande capacidade de memorização e motivação.

Medidas tomadas pela professora. Um dos primeiros procedimentos da professora quando recebe um aluno novo na turma consiste em colocá-lo junto do melhor aluno da turma. Esta medida intuitiva passava pela ideia de usar um aluno como tutor de outro e deste modo ajudá-lo em pequenas situações que escapavam ao professor devido ao elevado número de alunos na turma. No dia em que os alunos J e I ingressaram nas suas novas turmas, as suas professoras nomearam um dos seus alunos para ajudá-los. Nos primeiros meses de aulas, a professora do aluno J, tendo em conta que este não dominava a língua portuguesa como a restante turma, preparava fichas, materiais diferentes, mas com o tempo foi perdendo essa necessidade por duas razões: ao nível da área de Matemática os conteúdos eram idênticos ao que aluno tinha aprendido em Inglaterra.

No caso da aluna I, a sua professora explicou às outras crianças da turma que aluna provinha de um país distante, com hábitos e língua muito diferentes e, como, seria complicado falar com ela solicitou, nomeadamente às alunas, que a acompanhassem durante a hora do recreio. De facto, I desenvolveu logo empatia com duas colegas.

Interação com os adultos e colegas

Como acompanha as aulas. O aluno J, após alguns meses de ter ingressado na turma, começou a participar nas leituras Contudo a sua colega de carteira continuava com o mesmo procedimento e quando ele lia e não conseguia descodificar palavras, a colega, em voz baixa, pronunciava-lhe ao ouvido a palavra e assim o aluno J repetia. O aluno tentava acompanhar os colegas e quando lhe era apresentado uma ficha ou trabalho diferente dos

demais, o aluno não fazia. Ele mostrava à professora com esta atitude que não queria ser tratado de forma diferente. Mas nem sempre isso era possível, havia o obstáculo que o destacava dos outros: a língua e isso diferenciava-o na sua capacidade de se expressar oralmente e na escrita. Durante alguns meses, um dos trabalhos extras de J era aprender a letra manuscrita.

Com a aluna I as situações em sala de aula foram sendo ultrapassadas, uma palavra em comum era o suficiente para se entender o que era para fazer- ou melhor subentender- o que era pedido. Geralmente a comunicação era unilateral. Isto é, a professora é que dizia, “pen” (para usar a caneta), “write” (para copiar ou fazer um desenho), milk (se a menina queria beber leite). Quando não era suficiente, o apontar auxiliava a palavra em inglês. Deste modo, era construído um meio de comunicação entre elas que substituíam as frases. Com o passar do tempo I foi dominando o mecanismo da leitura. Depois começou a descodificar pequenas frases, porém nem sempre compreendia a informação que elas veiculam. Oralmente começou a conhecer algumas palavras e a entender alguns comportamentos. Quando pretendia algo levantava o dedo e mencionava uma expressão que identifica o seu desejo. Por exemplo, quando quer ir à casa de banho levanta o dedo e diz “casa de banho”. Na matemática sabia fazer contas simples e escrevia recorrendo à letra de imprensa. Relativamente ao seu nível de conhecimento geral, a professora não conseguiu avaliá-lo devido à língua ou seja, não se sabe ao certo quais eram os conhecimentos escolares de I.

I era uma aluna que adorava desenhar livremente. Ao início os seus desenhos eram apenas casas e árvores com maçãs. À medida que ia aprendendo algumas palavras associadas a imagens, I começou a incluí-las nos seus desenhos. Os desenhos de I resultavam numa miscelânea gráfica onde a aluna colocava tudo o que tinha aprendido.

Discussão/Conclusão

O grupo de alunos pertence à faixa etária entre os 7 e 10 anos de idade e são falantes de diferentes línguas maternas. Devido a essa situação foram sujeitos a um teste diagnóstico de modo a aferir-se o seu nível de proficiência linguística. Os dados ainda se encontram em análise, no entanto é possível desde já concluir que os alunos ingressaram todos na escola de forma muito similar, obedecendo aos mesmos procedimentos: matrícula no ano de escolaridade correspondente ao que já frequentavam no seu país. Também o seu primeiro dia de aulas decorreu de forma semelhante. Acompanhados por um familiar apresentaram-se na sala onde conheceram a professora e os colegas, iniciando a sua vida escola no dia seguinte. Neste processo a família demonstrou interesse e tentou sempre acompanhar a integração do aluno no novo ambiente, comparecendo sempre que convocada pela professora e auxiliando o aluno, de acordo com as suas possibilidades, na realização dos trabalhos de casa. A escola preocupa-se com que haja igualdade de acesso, no entanto não tem, nem desenvolve projetos diferenciados para facilitar a integração dos alunos recém - chegados. Emergindo que os principais agentes de inclusão são os alunos

portugueses ou estrangeiros com mais tempos de permanência, os professores e os auxiliares de educação. As rotinas simples da vida escola são aprendidas informalmente entre pares no contexto exterior à sala de aula.

Referências

- Abramowicz, A. (2006). *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna
- Costa, M.V. (2008). Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE*; Porto Alegre – RS: Edipucrs.
- Fleury, M. T. L. (2000) Gerenciando a Diversidade Cultural: experiências de empresas brasileiras. *RAE: Revista de Administração de Empresas*. Vol 40. Nº 3. (pp.18-25)
- Houssaye, J. (2000). Gérer le pluralisme en éducation? En A. D. de Carvalho et al. (orgs.), *Diversidade e Identidade. Actas da 1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação*. (pp.79-90). Porto: Gabinete de Filosofia da Educação, Instituto de Filosofia – Faculdade de Letras da Universidade do Porto,
- Lopes, A, et al. (2007). Identidades profissionais de base e currículo de formação inicial: o caso do curso de 1976/1979 da escola do magistério primário do Porto. En LOPES, Amélia (Coord.), *De uma escola a outra: temas para pensar a formação inicial de professores*. (pp. 17-25). Porto: Centro de investigação e intervenção educativas (CIIE)/Afrontamento
- Oliveira, E, Souza, M (2011) Multiculturalismo, Diversidade Cultural e Direito Coletivo na Ordem Contemporânea, em *Cadernos da Escola de Direito Internacional* Nº16. (pp.121-139). <http://apps.unibrasil.com.br/revista/index.php/direito/article/viewFile/806/691>
- Pascual, R., et al., (1988): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Madrid: Narcea.
- Romani, et al. (2004). Estação: Paulo Freire. En: *Lucchesi, M. A. S. (Org.), Conhecimento e pesquisa no mestrado em educação: pesquisa em pós-graduação*. Santos. L. (Série Educação)
- Sedano, A.M. & Perez, M.R., (1992): *Modelos de Organización Escolar*, Madrid: Cincel, S.
- SEF(2011)-*Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo-2011*. http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2011.pdf
- Silva, M.S A.; Brandim, M. R (2008). Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. *Revista Diversa*. Ano 1. n. 1. (pp.51-56). http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação: Conferência Mundial sobre as Necessidades educativas Especiais*: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, Vol15, nº 3, (pp.297-304)