

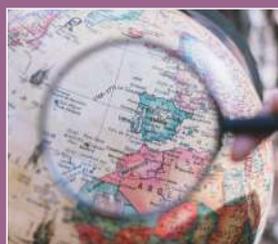
Diversidades

Revista Semestral | N.º 65 | Periodicidade: julho - dezembro | 2024

Região Autónoma da Madeira | Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia | Direção Regional de Educação



08-54 | Desafios da Educação face ao Multiculturalismo



55-60 | Diversidade Cultural - Português Língua Não Materna



73-113 | Aconteceu em Educação



Cidadania e Multiculturalismo



Ficha Técnica

Diretor	Marco Paulo Ramos Gomes
Redação	Serviços da Direção Regional de Educação e colaboradores externos
Revisão	Divisão de Apoio Técnico
Sede do Editor e Redação	Avenida Calouste Gulbenkian, Edifício 2000, n.º 3, 4.º andar 9004 - 503 Funchal Telefone: (+351) 291 145 860
Proprietário	Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia - Direção Regional de Educação
NIPC	671000497
Email	revistadiversidades@madeira.gov.pt
Grafismo e Paginação	Divisão de Apoio Técnico
ISSN	1646-1819
N.º ERC	127798
Distribuição	Gratuita Disponível em www.madeira.gov.pt/dre
Foto Capa	Freepik gpointstudio

Estatuto Editorial

A Revista Diversidades, criada no ano 2003, é uma publicação eletrónica semestral da Direção Regional de Educação, organismo tutelado pela Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Autónoma da Madeira, que tem como objetivo principal disponibilizar, ao público em geral, conhecimento atual, bem como ações e práticas realizadas no âmbito da Educação.

Esta publicação pretende fomentar o debate científico e profissional, o intercâmbio de ideias, assim como difundir as opiniões de especialistas que proporcionem melhorias ao nível das práticas educativas e formativas.

Paralelamente, pretende informar e divulgar estudos e projetos de investigação ação, desencadeando um espaço de comunicação e de debate de ideias oriundas dos diferentes organismos da sociedade.

A Revista Diversidades é divulgada no Portal da Direção Regional de Educação, disponível em <https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/DRE/Publicações>

A Revista Diversidades está registada na Entidade Reguladora para a Comunicação Social com o número ISSN 1646-1819.

Editorial

Artigos

- 08 | Uma Escola Transformadora**
Bernardo Valério e Ana Magalhães
- 17 | A intrincada relação entre cidadania e cultura - reflexões sobre os desafios para a educação**
Miguel Correia
- 25 | Multiculturalismo na Educação Escolar - que estratégias numa mudança curricular?**
Carlinda Leite
- 34 | Retornar à Cultura e à Cidadania - voltar a perguntar**
António Camilo Cunha
- 41 | Integração de alunos estrangeiros nas escolas da Região Autónoma da Madeira**
Nadina Mota
- 43 | Diversidade Cultural como oportunidade educativa**
Dilaila Botas e Darlinda Moreira
- 49 | Turmas Plurilingues e Multiculturais - o grande desafio da inclusão**
Fátima Matos

Testemunho

- 55 | Diversidade Cultural - Português Língua Não Materna**
Maria do Céu Jesus

Reflexão

- 61 | Vidas em Movimento: Comunidades e Migrações**
Sancho Gomes

Espaço PSI

- 66 | Quantas línguas fala um Psicólogo? Desafios da multiculturalidade para a intervenção psicológica**
Daniela Abreu e Nélia Maciel

Livros

- 71 | Sugestões de Juvelina Pita**

Espaço TIC

- 72 | Storyjumper | AAAMath | Vidnoz | Lucidspark**

Notícias

- 73 | Apps for Good - 10.ª Edição Projeto "Brainy School"**
- 75 | Entrelaçando Culturas através da literatura infantil**
- 77 | Concurso Eco Cozinheiros**
- 78 | I Encontro de Alunos Estrangeiros**
- 80 | Dia Internacional da Bengala Branca - Lions Clube do Funchal entrega Materiais Lúdico-Pedagógicos**
- 82 | Astronauta por um Dia**
- 84 | Projeto Teia4Wards promove experiências de Job Shadowing**
- 90 | Um pequeno gesto por uma grande causa!**
- 91 | Modelo de acompanhamento pedagógico na educação artística no 1.º ciclo do ensino básico na RAM apresentado em Cimeira Internacional**
- 95 | Seminário Internacional de Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento**
- 97 | Aula Extra - Podcast da Direção Regional de Educação**
- 100 | Desporto Escolar fecha 2024 com panóplia de atividades em diversas modalidades**
- 103 | Dia Internacional e Nacional da Pessoa com Deficiência**
- 109 | Direção de Serviços de Educação Artística assinalou a quadra natalícia com eventos e espetáculos**





A Direção Regional de Educação (DRE) tem por missão promover, desenvolver e operacionalizar as políticas educativas da Região Autónoma da Madeira de âmbito pedagógico e didático, relativas à educação pré-escolar, aos ensinos básico e secundário e à educação extraescolar, numa perspetiva inclusiva, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens e potenciadora do sucesso escolar e da elevação da qualificação pessoal, social e profissional da população madeirense e porto-santense.



Editorial

Marco Gomes

Diretor Regional de Educação

Continua hoje a ser enorme o desafio que se coloca à educação, à escola e aos educadores/professores, no sentido da (co)construção de um processo de ensino-aprendizagem (nos seus diferentes contextos) que responda positivamente à “multiculturalidade que caracteriza as sociedades e as populações escolares” (...)

Este número da Revista *Diversidades*, com a temática sobre “Cidadania e Multiculturalismo”, assume a perspectiva de que o caminho da educação “não é apenas percorrido com as aprendizagens dos saberes acumulados - da cultura humana -, mas também, e sobretudo, por tudo o que aprendemos e fazemos na reflexão, partilha, ação e relação de/entre uns com os outros”, pelo que “é na diversidade cultural que a escola trabalha de forma a estimular as aprendizagens de todos, aproveitando as potencialidades, promovendo valores de respeito pelas diferenças, bem como empatia e solidariedade entre a comunidade educativa”.

E, neste percurso educativo/formativo é decisivo compreender que “uma relação pedagógica que contextualize os diferentes mundos de cada aluno - com as suas experiências pessoais, as suas referências familiares e até de trabalho, o seu aporte cultural - que incorpore todos estes domínios na sala de aula, no seu ensino, nas aprendizagens dos alunos e nas respetivas avaliações, é, por si só, um garante da participação crítica e autocrítica de cada aluno/cidadão, da sua elevação do meio económico, social, cultural e da representação simbólica social que lhe estava “destinada”.

Continua hoje a ser enorme o desafio que se coloca à educação, à escola e aos educadores/professores, no sentido da (co)construção de um processo de ensino-aprendizagem (nos seus diferentes contextos) que responda positivamente à “multiculturalidade que caracteriza as sociedades e as populações escolares” e que assuma um “papel significativo para a gestão das diversidades”. Foram, exatamente, as situações que resultaram, nomeadamente, da “multiculturalidade social que, na educação escolar, estiveram na base de se considerar necessário e socialmente justo criar condições que garantissem a igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens que frequentam as escolas e para quem o currículo deve ter significado”.

Nesta linha, importa destacar que num contexto de “cidadania a multiculturalidade” é essencial promover, nas crianças e alunos, quer

a aquisição de conhecimentos e competências facilitadores de uma participação informada e ativa na vida social, política e cultural”, quer “a criação de espaços de ação coletiva em prol da equidade, inclusão e justiça”. Isso pressupõe mesmo, “uma ação educativa que integra a imprevisibilidade inerente às diversas situações e desenvolve, por um lado, um esforço contínuo para conhecer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la e, por outro lado, encara esse aspeto não como um problema, mas sim como um meio de enriquecimento de todos e de cada um”.

Trata-se, portanto, de seguir uma perspectiva oposta à assimilação e homogeneização cultural, isto é, “uma perspectiva dinâmica que permite compreender de modo global a vida de uma dada comunidade, considerando a sua diversidade cultural, as suas diferenças e a sua riqueza comum”. Tal tem sido a linha que as “escolas madeirenses” têm procurado, com toda a dedicação, esforço e persistência, trilhar no que diz respeito à criação de “um ambiente acolhedor e inclusivo” para os alunos estrangeiros, de forma, não só, a “promover a igualdade e equidade no acesso à educação”, mas também, a contribuir para “a construção de uma sociedade plural e coesa, refletindo a rica tessitura cultural e social que a nossa ilha abriga atualmente”.

Assim sendo, é essencial que todos os atores da escola possam efetivamente, em conjunto, orientarem-se “por um rumo partilhado *numa/para* uma escola reflexiva, democrático-participativa e que almeja, de modo crítico, fazer o bem em detrimento de fazer o que está certo e assim se projeta para a construção e transformação de alunos/cidadãos atuantes no sentido de uma sociedade mais justa, solidária, combatente das desigualdades da vida”.

Artigos



O caminho da Humanidade é o mesmo caminho da educação. E este caminho não é apenas percorrido com as aprendizagens dos saberes acumulados – da cultura humana –, mas também, e sobretudo, por tudo o que aprendemos e fazemos na reflexão, partilha, ação e relação de/entre uns com os outros.

Bernardo Valério e Ana Magalhães | p. 8

O Estado, o contexto comunitário e o espaço individual surgem como lugares importantes de ação que se devem complementar em prol da equidade, da inclusão e da justiça social e cultural.

Miguel Correia | p. 17

Uma educação para todos e com todos implica que o currículo escolar tenha em consideração todos os alunos que habitam os espaços escolares e que a todos garanta condições de aprendizagem e de sucesso escolar.

Carlinda Leite | p. 25

Uma das formas de tomada de consciência, de conhecermos e de transformar está na capacidade e na possibilidade de perguntar.

António Camilo Cunha | p. 33

É na diversidade cultural que a escola trabalha de forma a estimular as aprendizagens de todos, aproveitando as potencialidades, promovendo valores de respeito pelas diferenças, bem como empatia e solidariedade entre a comunidade educativa.

Nadina Mota | p. 39

A diversidade cultural não pode ser encarada apenas como a existência de várias culturas e etnias na sociedade, mas também como o diálogo e a partilha de valores e de competências entre si.

Dilaila Botas e Darlinda Moreira | p. 41

O processo de adaptação transcende a simples mudança de endereço; representa uma imersão numa nova cultura, num novo sistema educacional e ambiente social.

Fátima Matos | p. 47

Uma Escola Transformadora



Bernardo Valério

Direção de Serviços de Investigação,
Formação e Inovação Educacional,
Direção Regional de Educação



Ana Magalhães

Direção de Serviços de Investigação,
Formação e Inovação Educacional,
Direção Regional de Educação

O caminho da Humanidade é o mesmo caminho da educação. E este caminho não é apenas percorrido com as aprendizagens dos saberes acumulados – da cultura humana -, mas também, e sobretudo, por tudo o que aprendemos e fazemos na reflexão, partilha, ação e relação de/entre uns com os outros.

«Mudar a sociedade e, depois de mudar a sociedade, (...) mudar a sociedade mudada»

Bertold Brecht

Este artigo divide-se em duas partes: a educação emancipatória e Estratégia Regional de Educação para a Cidadania.

A educação emancipatória

A educação é entendida como uma proposta coletiva para uma comunidade livre e não somente um desafio individual. No dizer de Freire, a educação transforma homens e os homens transformam a sociedade. Ela é, assim, entendida não só como um direito político e civil, mas sobretudo como um exercício social, cultural, que nos aproxima da vida dos outros. Este processo de autonomia e empoderamento para intervir no mundo pressupõe, por via disso, a dimensão do cidadão, cuja consciência social se preocupa com as vidas e os projetos dos demais seres humanos, reconhecendo-lhes o mesmo valor.

No sentido que lhe conferiu Kant, nas suas Lições de Pedagogia, “o homem só se pode tornar



homem através da educação. Nada mais é do que aquilo em que a educação o torna. (...) Tornar-se melhor, cultivar-se e, quando se é mau, produzir em si a moralidade, isso é tarefa do homem. Mas, quando se reflete maduramente sobre isso, descobre-se que tal é muito difícil. Daí que a educação seja o maior e o mais difícil problema que pode ser confiado ao homem. Pois o saber depende da educação, e a educação depende, por seu turno, do saber” (Kant, 2012).

O Homem é o resultado de um processo de transformação, pois “nascemos humanos, mas isso não basta: também temos de chegar a sê-lo”, diz Savater (2006). O tornar-se humano é, então, uma demanda pela sempre eterna caminhada, antropologicamente realizada nas (con)vivências da contextualização social e sucessivamente legada, pela roda giratória e incessante do tempo que corre de modo incansável, tocada, fugazmente, pelas mãos de cada presente e do contínuo devir. É uma prova por estafetas em que os anões do presente (nós), por bênção ou maldição, nos empoleiramos nos ombros dos gigantes do passado. E porque cavalgamos nos gigantes, “vemos mais e mais longe do que eles, não porque a nossa vista seja mais aguda ou a nossa estatura maior, mas porque eles nos ergueram no ar e nos elevam com toda a sua altura gigantesca” (frase atribuída a Bernardo de Chartres, filósofo francês do século XII, citada por Le Goff, (1983).

O caminho da Humanidade é o mesmo caminho da educação. E este caminho não é apenas percorrido com as aprendizagens dos saberes acumulados – da cultura humana –, mas também, e sobretudo, por tudo o que aprendemos e fazemos na reflexão, partilha, ação e relação *de/entre* uns com os outros. Participamos... caminhamos. Educamo-nos participando, com iguais inteligências, sujeitos que aprendem porque têm vontade(s) de que essa caminhada se faça em comum, com regras construídas em comum, resultantes da argumentação dialógica, para poderem ser moralmente assumidas, por todos, numa democracia vivida, livre e solidária, “crítica e parcial, contribuindo para que a escola eduque de modo a que todos ganhem, não apenas a sua vida, mas sobretudo a vida dos outros” (Estêvão, 2013), sem deixar ninguém para trás.

Uma escola que transforma é aquela que se concebe e desenvolve através da ideia de uma



educação como projeto emancipatório do ser humano. Neste ideário, todos os seus atores, em comum, constroem e orientam-se por um rumo partilhado *numa/para* uma escola reflexiva, democrático-participativa e que almeja, de modo crítico, fazer o bem em detrimento de fazer o que está certo e assim se projeta para a construção e transformação de alunos/cidadãos atuantes no sentido de uma sociedade mais justa, solidária, combatente das desigualdades da vida, que se constitui como alternativa à preparação de alunos para a obediência cega aos meios sem pensar nos fins últimos da vida humana.

A escola e o combate às desigualdades económico-sociais

A educação vemo-la como um processo que tem no seu sangue a participação individual e livre de cada aprendiz e a participação social de todos os que nela estão implicados. Tradicionalmente, a



sociedade delegou à escola esta tarefa de ajudar as famílias a educar os mais novos a viver em sociedade.

Porém, o tipo de sociedade que almejamos depende, muito, da forma como a escola se organiza, das relações que promove, das experiências que concretiza e das justiças ou injustiças que pratica ou pode praticar.

A escola, neste processo autónomo e emancipatório, tem um papel decisivo, devendo, intencionalmente, constituir-se como a areia na engrenagem do círculo vicioso da perpetuação da desigualdade social e colocar no centro das suas práticas pedagógicas as diferentes pessoas dos alunos. Uma relação pedagógica que contextualize os diferentes mundos de cada aluno - com as suas experiências pessoais, as suas referências familiares e até de trabalho, o seu aporte cultural - que incorpore todos estes domínios na sala de aula, no seu ensino, nas aprendizagens dos alunos e nas respetivas avaliações, é, por si só, um garante da participação crítica e autocrítica de cada aluno/cidadão, da sua elevação do meio

económico, social, cultural e da representação simbólica social que lhe estava “destinada”.

Ou seja, se não é de excluir que baixos níveis económicos e/ou culturais das famílias constituam uma dificuldade com que a escola se defronta quando pretende prevenir trajetos de abandono, de futuro fechado e diminuído, fica claro que é na escola e através do trabalho dos agentes educativos que se joga o elemento decisivo nesses trajetos. É, ainda, a favor de uma verdadeira transformação social que hoje se propõe uma verdadeira política multicultural que deva ir no sentido da construção de uma cidadania complexa.

A educação visa, para além da formação de um cidadão com conhecimentos necessários à inteligibilidade do mundo - através dos saberes disciplinares que propõe -, a sua responsabilização individual e comunitária, pois deve permitir-lhe “as práticas construtoras da identificação cultural, a inserção nas rotinas sociais e convenções de uma época, os rituais sociais, que podem não ser necessariamente valoráveis em termos éticos” (Roldão, 1999).

Esta dimensão integral da educação é-lhe conferida pela interação entre a vivência do mundo da escola, com os seus saberes, os seus rituais, as suas regras, a sua sociabilização, as suas democracias e justiças, mas também, as suas tiranias, a sua violência, as suas injustiças com o mundo da sua vivência na comunidade e com os valores que promove, poderes e influências que confronta, relações que estabelece, projeções que lhe vaticina papéis que aí desempenha ou pela importância social que atribui à sua família. O conhecimento destas dinâmicas escolares e comunitárias dos alunos apenas se tornará possível com uma vinculação relacional por parte do professor, quer à escola, quer ao meio que a envolve.

Esse conhecimento do contexto do aluno permite ao professor interagir no seu mundo de vida: nas atividades desportivas, culturais, económicas e sociais. Esta interação permite *ensujeitar* o aluno, ao mesmo tempo que “despe” o professor da sua racionalidade técnica, constituindo-se, também, como um manancial de oportunidades constantes para promover aprendizagens ativas,

participadas, plurais e emancipatórias, pois permitem trazer para a sala de aulas o debate sobre problemas, acontecimentos e temáticas que são do conhecimento comum de professor e alunos. O aluno e a aluna deixam de o ser, porque transformam-se em pessoas com nome próprio, com iguais inteligências, diferentes possibilidades e diferentes vontades e dificuldades, mas todos com potencialidades a desenvolver. O professor é também a pessoa que, além de responsável na escola, pela sua competência técnica e pedagógica, pelos valores que apresenta e afirma pelo exemplo, é o mesmo que também se afirma e se implica na vida comunitária. A cidadania passa da palavra à ação, ou seja, passa verdadeiramente a sê-lo, porque cidadania é a vida em comum.

Educar na cidadania

O entendimento de que o aluno, apesar da sua transitoriedade, é um trabalhador da escola, com direitos e deveres como os restantes adultos (professores e trabalhadores não docentes) e, como tal, com direito a ter voz sobre o seu horário





de trabalho, sobre a forma como gosta de trabalhar, sobre as regras de convivência dentro da sala de aula, ou como vai ser avaliado, levam a que este projeto educativo caminhe para uma “democracia curricular” (Morgado, 2013).

Parte-se do princípio (que continua válido para todos os seres humanos sobre o valor da participação) de que a participação dos alunos nas decisões sobre o seu currículo lhes coloca maiores exigências nas suas atuações, lhes confere maiores responsabilidades. A sua não intervenção tenderá a desresponsabilizá-los e a justificar as suas falhas ou omissões. Acreditamos que esta poderá ser uma das formas da construção do “currículo democrático” dos alunos.

As experiências de participação vinculam o professor, levam-no a sair das rotinas, a deixar a conceção de neutralidade do ato educativo e a pensar em cada “seu” aluno como uma pessoa com quem se importa. Esta implicação tem efeitos de reciprocidade pois leva os alunos a confiarem num professor que é justo, que valoriza os seus projetos de vida, as suas vivências, fragilidades, mas também as suas virtudes. Esta relação

pedagógica, assim construída, potencia a vontade do aluno e motiva-o para aprender a viver na escola e enriquecer o conhecimento que tem de si, dos outros e do mundo, preparando-o para o futuro. O aluno começa a acreditar, por pequenos passinhos, que pode aprender sozinho sem a explicação do mestre, como afirma Rancière (2002) e, assim, no uso da sua racionalidade constrói a sua autonomia, como afirma Kant. De igual modo, o professor, pelas propostas de trabalhos que apelam às experiências do aluno, ao seu conhecimento, à mobilização da sua inteligência, começa a emergir como mestre emancipador, que adota como filosofia, nos termos de Piaget (1998), o princípio de que “é preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar sob um regime autoritário. Pensar é procurar por si mesmo, é criticar livremente e é demonstrar de maneira autónoma. O pensamento supõe, portanto, o jogo livre das funções intelectuais, e não o trabalho sob coerção e a repetição verbal”.

Este respeito pela inteligência do aluno pressupõe uma pedagogia que respeite a liberdade do sujeito e a sua autonomia moral e



intelectual, que o prepare conscientemente para a experiência de pensar, no sentido que lhe deu Adorno (2000, p 151): “Este sentido mais profundo de consciência ou de faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”.

Com muita frequência, se lê a expressão educar para a cidadania. Ora, para Pacheco (2006), o sentido da frase, remete para o ato “de moldar o indivíduo numa lógica de sequencialidade regressiva, treinando-o, agora, para um posterior desempenho social, que se crê, por sua vez, ajustado a um determinado modelo de sociedade futura. Exatamente no estilo do faz-de-conta-que-já-somos-para-sermos-quando-formos”.

A educação será para a cidadania ou na cidadania? Não se trata de uma subtil diferença entre a palavra na e a palavra para. Importante é o espírito da frase: a expressão educar na cidadania, significa que nos fazemos cidadãos naquilo que fazemos, no aqui e agora do ato educativo.

Estratégia Regional de Educação para a Cidadania

1. Princípios e valores

A Estratégia Regional de Educação para a Cidadania, com esta terminologia, surgiu em 2020, por via da publicação do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020, de 29 de julho, que adaptou à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Este diploma legal, como consta da sua natureza preambular, “(...) confere às escolas a possibilidade de participar na gestão e no desenvolvimento curricular, através (...) do estabelecimento de prioridades na apropriação contextualizada da componente do currículo da Cidadania e Desenvolvimento, pela adoção da «Estratégia Nacional e Regional de Educação para a Cidadania» - com enquadramento legal no Decreto Legislativo Regional, n.º 21/2013/M, de 25 de junho, alicerçada e fundamentada nas realidades sociais, culturais, geográficas, políticas e institucionais próprias -, que valorize a identidade

e cultura portuguesa, bem como a identidade e cultura regional, perspetivando a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo”.

Esta escola, ao assumir “(...) intencionalmente a diversidade e a contextualização como referentes de todo o trabalho educativo, concretiza, assim, com o envolvimento ativo dos alunos, famílias e comunidade, a promoção da valorização da cultura madeirense, enquanto veículo de identidade regional ao mesmo tempo que projeta nos alunos os valores autonómicos que procuram, em cada momento, responder aos desafios que a insularidade vai colocando. O exercício desta cidadania participativa possibilita, em simultâneo, a (re)construção dessa identidade e memória coletiva cultural que a diferenciam e individualizam, bem como uma expansão de perspetivas e horizontes culturais dos alunos que os colocam como agentes de participação na mudança social”.

Alicerçadas nestes princípios “(...) as escolas tornam-se elas próprias um lugar para o desenvolvimento sistemático da Educação para a Cidadania, nela articulando, entre outras, questões da educação intercultural, de direitos humanos, de equidade, de responsabilidade individual e social, de valorização da dimensão humana do trabalho e de envolvimento dos alunos nas tomadas de decisão.

2. Desenvolvimento curricular da Estratégia Regional de Educação para a Cidadania

Na Região Autónoma da Madeira, para além da «Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania» prevista na alínea g) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, aplica-se, também, a «Estratégia Regional de Educação para a Cidadania», a qual visa desenvolver, de forma adequada, em todos os ciclos do ensino básico e do ensino secundário, aprendizagens para a construção de uma cultura de cidadania humanista, democrático, participativa, pluralista e respeitadora dos direitos humanos, contextualizadas à cultura e sociedade regional e integradas na componente de currículo de Cidadania e Desenvolvimento.

A «Estratégia Regional de Educação para a Cidadania» pode ainda desenvolver-se através de uma área de formação pessoal e social, enquanto disciplina de oferta complementar, para os alunos



dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico que, de acordo com as opções espelhadas no projeto educativo de cada estabelecimento de educação e ensino, pode ter como componentes, designadamente: a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.

A Estratégia Regional de Educação para a Cidadania também integra projetos definidos a nível regional, pela Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia ou pelos estabelecimentos de educação e ensino.

Assim, são vários os projetos de Formação Pessoal e Social e de Enriquecimento e de Complemento Curricular, coordenados ou desenvolvidos em parceria com esta Direção Regional e que poderão ser dinamizados pelos estabelecimentos de ensino, de acordo com as disposições vertidas no Despacho n.º 457/2020, de 24 de novembro, que altera o Despacho n.º 240/2018, de 24 de julho, e na Portaria 313/2022 de 20 de junho.

3. Desenvolvimento Curricular da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento

(Artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 55/2028 de 6 de julho, adaptado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020 de 29 de julho)

1 - No âmbito da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, a componente Cidadania e Desenvolvimento é desenvolvida de acordo com o disposto nos números seguintes.

2 - Cabe a cada escola aprovar a sua estratégia de educação para a cidadania, definindo:

- a) Os domínios, os temas e as aprendizagens a desenvolver em cada ciclo e ano de escolaridade;
- b) O modo de organização do trabalho;
- c) Os projetos a desenvolver pelos alunos que concretizam na comunidade as aprendizagens a desenvolver;
- d) As parcerias a estabelecer com entidades da comunidade numa perspetiva de trabalho em rede, com vista à concretização dos projetos;
- e) A avaliação das aprendizagens dos alunos;
- f) A avaliação da estratégia de educação para a cidadania da escola.

3 - A componente de currículo de Cidadania e Desenvolvimento, integrando as matrizes de todas as ofertas educativas e formativas:

a) Constitui-se como uma área de trabalho transversal, de articulação disciplinar, com abordagem de natureza interdisciplinar;

b) Mobiliza os contributos de diferentes componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com vista ao cruzamento dos respetivos conteúdos com os temas da estratégia de educação para a cidadania da escola, através do desenvolvimento e concretização de projetos pelos alunos de cada turma.

4 - A escola decide a forma como implementa a componente de Cidadania e Desenvolvimento no ensino secundário, podendo, entre outras opções, adotar:

- a) A oferta como disciplina autónoma;
- b) A prática de coadjuvação, no âmbito de uma disciplina;
- c) O funcionamento em justaposição com outra disciplina;
- d) A abordagem, no âmbito das diferentes disciplinas da matriz, dos temas e projetos, sob coordenação de um dos professores da turma ou grupo de alunos.

5 - As opções previstas nas alíneas a) a c) do número anterior são desenvolvidas ao abrigo do previsto nos n.º 1 e 2 do artigo 12.º deste Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

4. Avaliação

A avaliação das aprendizagens na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento está enquadrada pelos normativos legais em vigor para cada nível de ensino.

Os critérios de avaliação a definir pelo Conselho Escolar/Conselho Pedagógico para a disciplina Cidadania e Desenvolvimento devem considerar o impacto da participação dos alunos nas atividades realizadas na escola e na comunidade, constando estas, de acordo com as normas definidas, na certificação de conclusão do ensino básico e do ensino secundário.

4.1. Certificação no Ensino Básico

(Portaria n.º 476/2022 de 22 de agosto)
Adapta à Região Autónoma da Madeira a



Portaria n.º 194/2021, de 17 de setembro, que define os modelos de diplomas e de certificados em formato eletrônico das ofertas educativas e formativas do ensino básico e secundário)

Artigo 6.º

Certificado de qualificações do ensino básico

1 - O certificado de qualificações do ensino básico referido na subalínea iii) da alínea f) do n.º 1 do artigo 9.º da Portaria n.º 194/2021, de 17 de setembro, deve integrar, além da identificação do domínio da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), a identificação do domínio da Estratégia Regional de Educação para a Cidadania (EREC) onde se insere o projeto.

4.2. Certificação no Ensino Secundário

(Portaria n.º 476/2022 de 22 de agosto)

Artigo 7.º

Certificado do ensino secundário

(...)

2 - O certificado do ensino secundário, referido na subalínea iv) da alínea e) do n.º 1 do artigo 11.º da Portaria n.º 194/2021, de 17 de setembro, deve integrar, além da identificação do domínio da ENEC, a identificação do domínio da EREC onde se insere o projeto.

Para além de constar nos Certificados de conclusão do ensino básico e secundário, a participação nas atividades no âmbito da Estratégia Regional de Educação para a Cidadania deverá constar também no processo individual do aluno.

Referências

- Adorno, T. (2000). *Educação e emancipação*. Paz e Terra.
- Estêvão, C. A. V. (2013). Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos. *Educação*, 36(1). <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12296>
- Kant, I. (2012). *Sobre a Pedagogia*. Edições 70.
- Le Goff, J. (1983) *Os Intelectuais na Idade Média*. Gradiva.
- Morgado, J. (2013 jul./set.). Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia... *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v. 21, (n. 80), p. 433-448. <https://hdl.handle.net/1822/27740>.
- Pacheco, J. (2006). Educar na democracia. *Jornal da Educação*, n.º 155, p. 5. https://www.researchgate.net/publication/26349705_Educar_para_a_democracia.
- Piaget, J. (1998). *Sobre a pedagogia*. Casa do Psicólogo.
- Rancière, J. (2002). *O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual*. trad. de Lilian do Valle. Autêntica.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Publicações Dom Quixote.

Normativos

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho - Adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Estratégia Regional de Educação para a Cidadania, [Estratégia Regional de Educação para a Cidadania](#).

Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto - Procede à regulamentação dos cursos científico-humanísticos, a que se refere a alínea a) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto - Procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano, a que se refere a alínea c) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto - Procede à regulamentação dos cursos profissionais a que se referem as alíneas a) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, na sua redação atual, e b) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Portaria n.º 476/2022 de 22 de agosto - Adapta à Região Autónoma da Madeira a Portaria n.º 194/2021, de 17 de setembro, que define os modelos de diplomas e de certificados em formato eletrônico das ofertas educativas e formativas do ensino básico e secundário.

Portaria 223-A/2018, de 7 de agosto - Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

A intrincada relação entre CIDADADINA E CULTURA

Reflexões sobre os desafios para a educação



Miguel Correia¹

Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto

“ O Estado, o contexto comunitário e o espaço individual surgem como lugares importantes de ação que se devem complementar em prol da equidade, da inclusão e da justiça social e cultural.”

Introdução

Na contemporaneidade, denotam-se três desafios significativos em todo o mundo: as condições para convivermos (a questão da diversidade), as condições para convivermos num contexto de equidade (a questão da justiça social) e as condições para convivermos no planeta (a questão ecológica). A par destes desafios, denota-se o investimento, embora nem sempre constante, em políticas europeias e nacionais ligadas à educação para a cidadania e, mais recentemente, à educação para a interculturalidade (Menezes & Ferreira, 2014).

Neste sentido, pensar a educação para a cidadania passa por tomar em conta todos os processos de educação e formação (e.g., sensibilização, informação e atividades) que procuram transmitir conhecimentos e desenvolver competências com o objetivo de empoderar as pessoas e os grupos para a defesa dos seus direitos, valorizando a diversidade enquanto fonte de enriquecimento para uma democracia plural (Conselho da Europa, 2018a).

Como tal, viver em democracia representa viver em diversidade. Os processos quotidianos e as estruturas democráticas exigem competências para o diálogo intercultural, que se entende





enquanto o cruzamento da expressão de pontos de vista diversos por parte de pessoas e grupos culturalmente diferentes. Tais competências surgem como um requisito para participar na discussão política e na tomada de decisão coletiva, sendo neste contexto de ação que a democracia necessita de instituições que criem oportunidades para um envolvimento ativo no combate aos padrões sistêmicos de opressão, iniquidade e discriminação que acentuam o fosso de recursos (não) materiais entre diferentes culturas (Conselho da Europa, 2018a).

Em particular, ao nível europeu, a educação para a cidadania apresenta uma história ligada ao desenvolvimento pessoal e social, sobretudo no contexto escolar (Menezes, 2007). Atualmente, a educação para a cidadania apresenta quatro finalidades que não deixam de se cruzar com essa preocupação: preparar para o i) mercado de trabalho, para uma ii) vida democrática ativa, para a promoção da iii) produção cultural e científica, e para a iv) aprendizagem ao longo da vida (Conselho da Europa, 2018a). Tais finalidades pressupõem o desenvolvimento de um amplo leque de conhecimentos sobre a diversidade cultural, bem como de um manancial de competências de

comunicação e relação intercultural fundacionais para ultrapassar preconceitos e estereótipos, e abrir espaço para cedências político-sociais (Conselho da Europa, 2018b).

No contexto nacional, as questões da cidadania surgem abordadas, no escolar, a partir de diferentes temáticas, como os direitos humanos, a igualdade de género, a interculturalidade, o desenvolvimento sustentável, a saúde, o mundo do trabalho, o bem-estar animal, o voluntariado, entre outros temas. Neste espaço, a interculturalidade tem vindo a ser trabalhada a partir dos conceitos de identidade, pertença e diversidade cultural, com o objetivo de abordar as problemáticas da discriminação, de promover o diálogo intercultural (incluindo o inter-religioso) e de dar a conhecer os desafios associados à relação entre cultura(s) e globalização, como por exemplo os que têm que ver com as migrações humanas (Monteiro et al., 2018).

Nesta linha, importa destacar que a educação para a interculturalidade assenta na promoção da aquisição de conhecimentos e competências facilitadores de uma participação informada e ativa na vida social, política e cultural, assim como promotores da criação de espaços de ação

coletiva em prol da equidade, inclusão e justiça social (UNESCO, 2006).

Posto isto, atendendo que os conceitos de cidadania e cultura surgem como polissémicos, disputados e em permanente coconstrução, a aprendizagem acerca da panóplia de questões que envolvem estes termos não se revela enquadrada apenas no registo formal, sendo continuamente abordada nos contextos semi-formais e informais, embora, em algumas ocasiões, por via do implícito. Os perigos da escolarização das questões relativas à(s) cidadania(s) e à(s) cultura(s) prendem-se mais com a forma do que com o conteúdo: se atualizarmos os conteúdos à evolução dos contextos socioculturais e políticos, e os adaptarmos às realidades educativas, os mesmos mantêm-se relevantes, mas se inibimos a discussão e/ou se a realizamos a partir de um lugar fechado em si próprio, a aprendizagem do que representa viver a cidadania e a interculturalidade tenderá a aproximar-se mais de uma narrativa ideológica do que da realidade local onde as pessoas e os grupos interagem diariamente.

Multiculturalismo, interculturalismo e transculturalismo: Mais do mesmo?

O termo cultura revela-se um terreno amplo e híbrido visto que a cultura diz respeito a um leque alargado de relações heterogéneas que abarcam um manancial de saberes e práticas disputadas, não lineares ao logo do tempo e nem sempre adotadas da mesma forma pelas pessoas que constituem os (sub)grupos culturais. Não obstante, no contexto deste texto, entende-se que a cultura diz respeito ao manancial de imaginários, sentidos e significados que se corporizam em diversas formas de ser, de pensar e de agir, reais e simbólicas, de um dado grupo, relacionando-se com os aspetos que nos permitem navegar por um dado sistema de saberes e de práticas (Correia, 2024).

Assente nesta égide, os três modelos que encabeçam esta subsecção representam uma orquestra concetual não consensual e disputada em termos de estratégias sociopolíticas para pensar a diversidade cultural e a sua organização e gestão no seio das sociedades.

O *multiculturalismo* refere-se a uma abordagem assente na ideia de que a cultura maioritária respeita



a(s) cultura(s) minoritárias, sendo acordado um conjunto de normas sociais e culturais (incluindo religiosas e espirituais) que tornam possível a coexistência de todas as culturas presentes em dada sociedade/nação. Neste modelo, denotam-se três abordagens: o multiculturalismo simbólico, que se socorre de uma série de elementos externos/visíveis de dada cultura (e.g., vestuário, música e gastronomia) para celebrar a diversidade; o multiculturalismo estrutural, que procura combater os aspetos invisíveis no multiculturalismo simbólico – a discriminação, a opressão e a exclusão inter e intra culturas; e o multiculturalismo dialógico, que se ocupa da construção coletiva de alternativas de relação e comunicação sociopolítica e cultural entre as diferentes culturas que vivem em dada sociedade/nação (Levey, 2012).



O *interculturalismo*, embora apresente muitos aspectos em comum com o multiculturalismo, centra a sua abordagem nos recursos necessários para o diálogo intercultural. A aquisição destes recursos tem vindo a recair, embora de forma não exclusiva, sobre a Escola. A preparação das crianças e dos jovens para viver em sociedades interculturais surge pensada através da educação para a interculturalidade, onde se adquirem competências interculturais para gerir a diversidade, tais como, flexibilidade cognitiva, empatia e abertura ao outro (Barrett, 2013).

Por último, o *transculturalismo*, partindo dos pressupostos interculturais, tem que ver com as dinâmicas de interação, de produção de sentidos e significados, e de poder que revelam as dissonâncias e as convergências entre culturas. As culturas, mesmo apresentando diversidade interna, produzem e distribuem os seus saberes e práticas. Tal característica demarca a natureza transitória das culturas e realça o seu poder transformador, visto que diferentes pessoas se encontram no centro deste processo contínuo de desconstrução e reconstrução cultural. O modelo transcultural propõe que sejam tomadas as decisões localmente consideradas adequadas a partir da matriz de opções culturalmente existentes

(Lewis, 2002). Tal abordagem implica olhar para duas possibilidades de organização e gestão da diversidade, que não são mutuamente exclusivas: a produção de uma cultura global/nacional a partir da comunhão de várias culturas, num certo processo de mestiçagem cultural; e/ou observar a dimensão individual a partir de um processo de fluidez cultural, onde cada pessoa apresenta uma pluralidade de culturas com as quais se identifica (Grosu, 2012).

Num olhar panorâmico, os três modelos complementam-se no esquema mais amplo: o transculturalismo consegue representar a estrutura nacional e institucional da cultura, onde surgem consensos e divergências sociopolíticas; o interculturalismo capta o contexto societal e comunitário, onde tais dissensos e convergências promovem a emergência de lugares de fala culturais não contemplados anteriormente; e o multiculturalismo apreende os aspectos fluídos, híbridos e mestiços da(s) cultura(s) ao nível individual e grupal.

Reflexões sobre os desafios para a educação

Atualmente, revela-se importante pensar os desafios da relação entre cidadania e cultura a



partir de sete dimensões: a histórica, a política, a económica, a ecológica, a social, a cultural e a educativa (Torres & Tarozzi, 2019):

- **Dimensão histórica:** a memória colonial presente na atualidade europeia (e global) diz respeito ao período de colonização ocorrido entre os séculos XV e XX. Tal pensamento coletivo representa o significado sociopolítico e cultural (real e simbólico) que tal tempo histórico transborda para o período contemporâneo face a outros eventos de colonização. Por conseguinte, as reivindicações sociopolíticas e culturais ligadas ao colonialismo/à colonialidade surgem demarcadas por uma memória coletiva fundada na latitude do projeto humano (e.g., a existência de factos ainda palpáveis no presente relativos aos efeitos deste período em detrimento de outros) e pela magnitude do projeto global da humanidade (e.g., a tensão gerada pela convivência intercultural trazida pelo adensamento dos processos de globalização). Assim, os fardos do colonialismo, além de

acarretarem consequências para as estruturas de opressão, discriminação e exclusão presentes na atualidade, também revelam desafios educativos para a gestão da diversidade entre culturas colonizadas e culturas colonizadoras;

- **Dimensão política:** a opressão, discriminação e exclusão estruturais observadas nas sociedades contemporâneas colocam desafios significativos aos direitos (humanos e de cidadania, incluindo os direitos culturais) das pessoas e dos grupos, onde a reivindicação pelos direitos surge alicerçada nas diferenças existentes na realidade sociohumana e na necessidade de alcançar consensos em torno da convivência intercultural. Neste sentido, importa notar que a justiça social se sustenta no diálogo sociopolítico e intercultural, sendo determinante reconhecer e acomodar as diferenças existentes em vários lugares de fala. Por conseguinte, como a diferença diz respeito à ambiguidade, à fluidez e à alteridade respeitante às relações socioculturais e humanas, promover a tomada de decisão coletiva



surge como um desafio educativo para a gestão da diversidade;

• **Dimensão económica:** atualmente assiste-se a um desequilíbrio entre ações governativas direcionadas para a acumulação de capital económico e ações governativas dirigidas para a equidade sociocultural. Em larga medida, este desequilíbrio contribui para diversas tensões socioeducativas e político-culturais existentes nas sociedades, onde cada reivindicação apresenta as suas especificidades em termos de utopias socioculturais e de possibilidades de inclusão e de equidade ainda por realizar. Neste sentido, a abertura necessária para ultrapassar diversos conflitos interculturais atuais que obstruem a justiça social tem que ver com o delicado equilíbrio entre fronteiras culturais líquidas, mas não dissolvidas, e oportunidades de reconhecimento e de participação na vida pública geradoras de um diálogo intercultural equitativo e inclusivo;

• **Dimensão social:** compreender de forma holística o enquadramento social, político, cultural, institucional e económico sobre o qual nascem os problemas de (re)distribuição implica descentralizar o olhar sobre o capital económico para o focar no capital sociocultural, no sentido dos processos e das relações estruturais na sociedade e no mundo sobre os quais nascem as iniquidades. Por outras palavras, para olhar de forma holística para a justiça social há que, além de atentar para as práticas (re)distributivas, compreender as estruturas mais amplas que operam nas sociedades e no globo em termos da facilitação/obstrução que causam às pessoas no desenrolar da sua vida e, particularmente, em momentos decisivos (e.g., no acesso à educação e à formação, ao trabalho e à saúde);

• **Dimensão cultural:** a riqueza cultural que se observa nas sociedades atuais apresenta um contributo significativo dos processos de migração

humana. Nesta linha, importa notar que se observam constrangimentos socioeconómicos (e.g., pobreza) e político-culturais (e.g., discriminação étnica), assim como ações de agência humana (e.g., cruzar fronteiras fechadas) que enfatizam a necessidade de um esforço coletivo de abertura cultural para a convivência com saberes e práticas culturalmente diferentes;

- **Dimensão ecológica:** as consequências da crescente fragilidade dos ecossistemas do planeta (onde se incluem os ecossistemas socioculturais) tem vindo a exigir reconsiderar diversos aspetos da vida humana ao nível global e local, bem como ao nível comunitário e individual, no sentido de uma pedagogia do cuidar face à natureza e de uma pedagogia da moderação face aos ecossistemas socioeconómicos. Como tal, uma maior aproximação à natureza, no sentido da sua preservação e da promoção do seu florescimento exige um profundo processo educativo entre culturas, uma vez que a nossa convivência planetária depende, em alguma medida, da capacidade das culturas que coabitam o planeta em encontrarem estratégias para uma maior sustentabilidade da vida humana, não-humana e da Terra; e a

- **Dimensão educativa:** a educação surge aqui entendida enquanto uma realidade complexa de conhecimentos, competências, práticas e políticas que contribuem para o desenvolvimento contínuo das pessoas, dos grupos e da humanidade assente na relação entre o *eu*, as outras pessoas e o mundo envolvente face às esferas sociopolítica, cultural, educativa, humana, económica e ecológica da vida (Correia, 2024). Nesta linha, importa abordar três contextos educativos distintos²:

- Formal: desde o ensino pré-escolar até ao universitário deparamo-nos com os desafios em transmitir às novas gerações o património sociocultural para gerirem muitas das tensões acima elencadas. Como tal, embora o contexto de sala de aula se revele um lugar importante para a gestão da diversidade e do amplo leque de desafios que a mesma acarreta, o espaço exterior à sala apresenta um potencial significativo para a convivência intercultural, sobretudo quando existe um projeto educativo próximo da comunidade envolvente;

- Semi-formal: no contexto europeu e nacional, de forma mais ou menos generalizada, um



número significativo de pessoas passa por contextos associativos, desportivos, artísticos e outros, onde a gestão da diversidade se encontra presente, embora nem sempre abordada de forma explícita. Por conseguinte, também estes espaços apresentam um papel importante para a transmissão e consolidação do património sociocultural necessário para enfrentar os desafios acima elencados; e o

- Informal: os diversos contextos pelos quais navegamos diariamente também revelam um potencial educativo singular para a gestão das diversidades, uma vez que surgem como espaços de consolidação ou desconstrução de ideias discriminatórias, opressoras e excludentes a partir dos variados processos psicossociológicos que envolvem a nossa relação com os pares, a família, o contexto laboral e institucional, e com outros espaços que perfazem a vida quotidiana.

Numa perspetiva ampla, as dimensões acima abordadas apresentam desafios profundamente educativos que, em alguma medida, se interligam no esquema alargado das relações entre culturas diferentes.



Notas

¹ Educólogo no Departamento de Ciências da Educação do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. E-mail: miguel.correia.fpceup@gmail.com. Ciência Vitae: <https://www.cienciavitae.pt/portal/4318-BD06-89E8>. Correspondência para: Rua Alfredo Allen, 4200-135, Porto, Portugal.

² Genericamente falando, a educação formal diz respeito ao sistema de educação e formação que decorre desde o ensino pré-escolar até à universidade, tendo uma estrutura organizacional específica e mais ou menos rígida. É ainda um contexto que privilegia a certificação dos conhecimentos e das competências. A educação semi-formal é respeitante às atividades que decorrem fora do contexto formal, tendo em vista também a aquisição e melhoria contínua de conhecimentos e competências, embora num registo de maior flexibilidade e menos refém da certificação. A educação informal tem que ver com todos os processos de aprendizagem ao longo da vida em que as pessoas adquirem de forma mais dispersa e menos organizada uma série de conhecimentos e competências a partir da interação com os diferentes contextos da vida humana (e.g., pais e grupo de pares) e sociedade (e.g., na biblioteca e no trabalho) (Conselho da Europa, 2018a).

Referências

Barrett, M. (2013). *Interculturalism and multiculturalism: Similarities and differences*. Council of Europe Publishing. https://www.researchgate.net/publication/350443061_Interculturalism_and_multiculturalism_similarities_and_differences

Conselho da Europa. (2018a). *Quadro de referência das competências para a cultura democrática. Volume 1. Contexto, conceitos e modelo*. Conselho da Europa. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes>

Conselho da Europa. (2018b). *Quadro de referência europeu sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. Conselho da Europa. <https://cidadania.dge.mec.pt/empreendedorismo/quadro-de-referencia-europeu-sobre-competencias-essenciais-para-aprendizagem-ao>

Correia, M. (2024). Uma experiência formativa intercultural junto da comunidade Roma. *Sinergias – Diálogos Educativos para a Transformação Social*, 16, 39-57. <https://sinergiased.org/uma-experiencia-formativa-intercultural-junto-da-comunidade-roma/>

Grosu, L.-M. (2012). Multiculturalism or transculturalism? Views on cultural diversity. *Synergy*, 8(2), 102-111. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=275452>

Levey, G. (2012). Interculturalism vs. multiculturalism: A distinction without a difference? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 217-224. <https://doi.org/10.1080/07256868.2012.649529>

Lewis, J. (2002). From culturalism to transculturalism. *Iowa Journal of Cultural Studies*, 1(1), 14-32. <https://doi.org/10.17077/2168-569X.1003>

Menezes, I. (2007). Evolução da cidadania em Portugal. In *Actas do 3º encontro de investigação e formação: Educação para a cidadania e culturas de formação* (pp. 17-34; versão em CD-ROM). CIED/ Escola Superior de Educação de Lisboa. https://www.researchgate.net/publication/267300801_EVOLUCAO_DA_CIDADANIA_EM_PORTUGAL

Menezes, I., & Ferreira, P. (2014). Cidadania participatória no cotidiano escolar: A vez e a voz das crianças e dos jovens. *Educar em Revista*, 53, 131-147. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36586>

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2018). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. República Portuguesa – XXI Governo Constitucional. <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>

Torres, C., & Tarozzi, M. (2019). Multiculturalism in the world system: Towards a social justice model of inter/multicultural education. *Globalisation, Societies and Education*, 18(1), 7-18. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1690729>

United Nations for Educational, Scientific and Cultural Organizational. [UNESCO] (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. UNESCO: Section of Education for Peace and Human Rights – Division for the Promotion of Quality Education of the Education Sector. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>

Nota final

No presente texto, a discussão alavancada demonstra a necessidade de repartir as responsabilidades pelos desafios culturais com os quais nos deparamos enquanto humanidade e em sociedade. O Estado, o contexto comunitário e o espaço individual surgem como lugares importantes de ação que se devem complementar em prol da equidade, da inclusão e da justiça social e cultural.

Num olhar alargado, as questões culturais, seja do ponto de vista multicultural, intercultural ou transcultural, surgem marcadas por aspetos de hibridização, fluidez e mestiçagem que influenciam a construção da cidadania ao nível global, nacional, regional, institucional, societal e comunitário, e individual, onde a educação (nos seus diferentes contextos) apresenta um papel significativo para a gestão das diversidades.

MULTICULTURALISMO na Educação Escolar

Que estratégias numa mudança curricular?



Carlinda Leite
Faculdade de Psicologia
e Ciências da Educação da
Universidade do Porto

“Uma educação para todos e com todos implica que o currículo escolar tenha em consideração todos os alunos que habitam os espaços escolares e que a todos garanta condições de aprendizagem e de sucesso escolar.”



Resumo

Este artigo tem a intenção de produzir uma reflexão sobre os modos como a educação e o currículo escolar têm respondido ao multiculturalismo. Nesse sentido, foca: i) medidas políticas que, pretendendo romper com lógicas de um currículo centralizado, abrem portas para mudanças indutoras de uma educação para todos e com todos; ii) estratégias de resposta à multiculturalidade; iii) desafios que se colocam aos professores para que, no uso dos seus poderes de agência, configurem e desenvolvam um currículo que positivamente atenda às distintas experiências de vida e culturas de origem dos alunos com quem trabalham, fomentando um diálogo intercultural.

Políticas indutoras de um currículo não centralizado

Em Portugal, foi com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada em 1986



(Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que os ideais de uma educação democrática instituídos pela revolução de abril de 1974 passaram a fazer parte do discurso legislativo. Com esta Lei, foi tornado claro que uma das responsabilidades do Estado é garantir a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (Art. 2º) e que o sistema tem de “assegurar o direito à diferença” e a “valorização dos diferentes saberes e culturas” (Art. 3º).

Este enunciado discursivo, nos finais dos anos 80 (séc. XX) e na transição para o séc. XXI, foi ganhando força através de medidas de que são exemplo, a então designada Reforma Curricular (Decreto-Lei n.º 286/89), decorrente da proposta da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE, 1988), o Projeto de Gestão Flexível do Currículo (Despachos n.º 4848/97 e n.º 9590/99), que deu lugar à reorganização curricular do ensino básico (Decreto-Lei n.º 6/2001) no princípio do séc. XXI, e a criação do Secretariado Entreculturas (Despacho Normativo n.º 5/2001).

Destas medidas, a primeira (Reforma Curricular) proporcionou um amplo debate no interior das escolas e a reflexão dos professores e outros agentes educativos sobre o currículo escolar e a sua organização. Esse debate teve por base uma conceção de currículo que não se esgota nos conteúdos das disciplinas clássicas, e que se amplia a tudo o que se passa na educação

escolar, com a função de educar. Apesar disso, não deixando de ser uma medida top-down (Bolívar, 1999; Leite & Fernandes, 2010), seguiu algumas características de políticas em que as decisões partem da administração central, cabendo às escolas cumprirem pouco mais do que o que lhes foi encomendado. Por isso, e por ser reconhecida a inadequação deste tipo de orientação, a medida curricular do final dos anos 90 (séc. XX), designada por Projeto de Gestão Flexível do Currículo, seguiu procedimentos que pretenderam envolver as escolas e os professores nos modos de concretização do currículo. O mesmo se passou mais recentemente com o Projeto da Autonomia e Gestão Curricular, como à frente se tornará claro.

Focando-me no efeito dessa política da Reforma Curricular (anos 80, séc. XX) e em posições que põem em causa currículos centralizados, reconheço que ela teve a vantagem de socializar a comunidade escolar com a valorização do que se passa a nível local, e que são exemplo, entre outros, os conceitos de território educativo, centro educativo, professor-tutor. Apesar disso, esta medida política teve poucos efeitos naquilo que Formosinho (1985) designou por um “currículo pronto-a-vestir de tamanho único”.

Uma educação para todos e com todos implica que o currículo escolar tenha em consideração todos os alunos que habitam os espaços escolares



e que a todos garanta condições de aprendizagem e de sucesso escolar. Esta foi a orientação da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1994), aprovada em Jontiem (Tailândia) em 1990, que, tomando por princípio a Declaração Universal dos Direitos Humanos referiu que “toda a pessoa tem direito à educação” e apresentou um plano de ação que teve como um dos objetivos satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada criança, jovem ou adulto.

O reconhecimento de que o currículo escolar não é neutro (Silva, 2000, Leite, 2001) na forma como seleciona o conhecimento e na forma como o distribui (Bernstein, 1993) implica medidas e práticas curriculares que atendam à diversidade de características e de pontos de partida da população escolar, ou seja, implica reconhecer como inadequado um currículo que considere a sociedade como sendo monocultural.

Foram as situações que resultam da multiculturalidade social que, na educação escolar, estiveram na base de se considerar necessário e socialmente justo criar condições que garantissem a igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens que frequentam as escolas e para quem o currículo deve ter significado. Foram também essas situações e esse reconhecimento que justificaram a criação do Secretariado Entreculturas, na dependência direta do membro do Governo

responsável pelas questões da igualdade e do Ministro da Educação. Este Secretariado teve as seguintes competências:

a) Conceber, lançar e coordenar projetos e programas interministeriais, designadamente no âmbito do sistema educativo, que visem promover os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade;

b) Assegurar o apoio técnico especializado à concretização de projetos e programas sectoriais, no âmbito do sistema educativo, mediante solicitação dos organismos na dependência do Ministro da Educação, nomeadamente em matéria de produção de conteúdos de formação multicultural.” (Despacho Normativo n.º 5/2001)

A concretização de políticas e práticas curriculares que contemplem a diversidade de situações que caracterizam os alunos nas suas experiências de vida e nas suas culturas de origem, e como foi tornado evidente, implicaram uma rutura com a perspectiva de que existe apenas uma cultura legítima e digna de ser considerada “cultura” (Leite, 1996; Guerra, 1994; Cortesão & Stoer, 1995). Por outro lado, ao nível dos professores, desafiou-os a recorrerem a modos de trabalho pedagógico que positivamente atendam a essa diversidade cultural. Foi também para este sentido que apontou o Relatório para a UNESCO (Delors, et al., 1996) sobre o que deveria ser

a educação no séc. XXI. Considerando ser necessário que a instituição escolar educasse para viver num mundo multicultural, este relatório referiu que “aprender a viver juntos” deveria constituir um dos quatro pilares da educação deste século, reconhecendo o outro em linha com os princípios do pluralismo, da compreensão e da paz. As ideias veiculadas neste relatório ainda hoje se mantêm atuais, nomeadamente quando reconhecem a necessidade de se agir no quadro da dicotomia entre a mundialização e a territorialização decorrente da pertença a um local. Mantém-se também atual por sustentar que a educação, na sua responsabilidade de contribuir para que cada aluno aprenda a ser, se deve apoiar em estratégias que promovam a aprendizagem de conhecimentos teóricos e práticos, a par de outras orientadas para se aprender a viver juntos e a viver com os outros.

Foi nesta linha que o Projeto de Gestão Flexível do Currículo, desenvolvido no final do séc. XX, rompendo com a tradição, no sistema educativo português, de atribuir aos professores funções que fazem deles consumidores de diretrizes e currículos definidos a nível central e não de configuradores de projetos locais (Leite, 2002), os reconheceu nessa função de decisão curricular (Leite & Fernandes, 2010). Nesse Projeto, foi considerado que o currículo prescrito a nível nacional tinha de ser adequado à diversidade das situações e das características das populações escolares, cabendo aos professores, no quadro do reconhecimento das escolas como instituições curricularmente inteligentes (Leite, 2003), a função de o recontextualizar e reconfigurar para que ele tivesse sentido para cada um dos contextos escolares (Fernandes, Leite, Mouraz, & Figueiredo, 2012; Leite, Fernandes, & Figueiredo, 2018, 2019).

A institucionalização de um discurso multicultural em educação

Como já foi indiciado, a Reforma Curricular do final dos anos 80 (séc. XX), embora tivesse gerado poucos efeitos ao nível do que pode ser considerado um currículo que, positivamente, responda à multiculturalidade que caracteriza as sociedades e as populações escolares, favoreceu a emergência dessa intenção e alertou para situações vividas pelas chamadas minorias presentes na sociedade



portuguesa (principalmente, nesses anos 80/90 do séc. XX, africanos ou luso-africanos das ex-colónias portuguesas e populações de etnia cigana).

Nas décadas anteriores aos anos 90, a maior parte dos estudos culturais focados no sucesso e no insucesso escolares e em questões de ordem cultural consideravam quase apenas as características da cultura rural e da urbana (Formosinho, 1987). Restringir os estudos culturais a estes aspetos pode entender-se por Portugal ter sido, predominantemente, um país mais de emigração do que de imigração e por ter um passado colonial que se afastava do reconhecimento do direito à diferença.

Na experiência colonial, a opção foi marcadamente assimilacionista ou de um multiculturalismo conservador na educação escolar (Leite, 2002), postura que passou a entrar em contradição com reivindicações sociais que reclamavam o direito à diferença, e com conceções democráticas da educação. Essa orientação assimilacionista mostrou-se, não apenas injusta face a uma educação que se desejava plural e democrática, como inadequada quando Portugal começou a receber grandes contingentes de pessoas de outras nações, com outros costumes e tradições, outras religiões, outras crenças e outras línguas.

Apesar de um discurso académico que, em linha com o Relatório da Educação para a UNESCO (Delors, et al., 1996), veiculava perspectivas que consideravam a diversidade cultural como um factor de enriquecimento pessoal e social, na educação escolar e nos quotidianos dos professores, essa diversidade começou por ser considerada um problema que urgia resolver (Cunha, 1991; Guerra, 1996). De facto, estas situações para as quais os professores não tinham sido preparados exigiu-lhes uma rutura com padrões de conduta e modos de trabalho pedagógico orientados para um aluno médio tipo, ou seja, o que Becker (1991) designou por “cliente ideal”, que forçosamente não correspondia aos alunos reais. Esta rutura exige que os professores sigam estratégias de diferenciação e de gestão curriculares que atendam à diversidade das características dos alunos a quem estão a ensinar e dos quais devem esperar aprendizagens e sucesso escolar. Trata-se, pois, de uma nova profissionalidade





docente que reconhece este papel dos professores na ressignificação do currículo e dos conteúdos disciplinares. Nesta orientação, o lema é: diversidade sem diferenciação pedagógica conduz à desigualdade, pelo que cabe às escolas e aos professores recorrerem a modos de trabalho pedagógico que positivamente respondam à diversidade (Giroux, 1992; Jordán, 1994, Leite, 1996; Cortesão & Stoer, 1996).

De uma aceitação passiva da multiculturalidade a uma educação que fomenta o diálogo intercultural

Como até aqui sustentei, é na institucionalização de um discurso que defende o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades que se enraízam as políticas e as medidas de resposta à multiculturalidade. A tradição humanista de valorização da pessoa humana e a crença de que a educação escolar é um factor importante no desenvolvimento pessoal e social e na promoção da igualdade justificam muitas das vozes que se

têm levantado em defesa de uma educação que, positivamente, responda à diversidade dos alunos e das situações por eles vividas.

Como também já indiquei, o debate sobre a educação escolar de crianças pertencentes a grupos culturais minoritários e com características afastadas das normas tradicionalmente valorizadas pela cultura padrão, assim como a complexidade que esta situação acresce aos atos de ensinar e formar, esteve de certo modo ausente de estudos portugueses anteriores aos anos 90 ou mobilizou sectores muito restritos da comunidade académica (Leite, 2002). A alteração da situação ocorreu principalmente pela crescente multiculturalidade das sociedades e pelas pressões de profissionais da educação, que se sentiam incapazes de responderem às novas realidades.

Como em estudo realizado afirmei: “o currículo como projeto interativo numa escola multicultural pressupõe uma ação educativa que integra a imprevisibilidade inerente às diversas situações e desenvolve, por um lado, um esforço contínuo para conhecer a diferença, reconhecê-la e

valorizá-la e, por outro lado, encara esse aspeto não como um problema, mas sim como um meio de enriquecimento de todos e de cada um” (Leite, 2002, p. 89). Esta perspetiva, em linha com o conceito de diálogo intercultural, pressupõe que, no contacto e na interação das distintas manifestações culturais se gerem formas originais sem, no entanto, se deixarem reduzir a qualquer uma delas. É, por isso, uma perspetiva oposta à de assimilação e homogeneização cultural, isto é, à que se orienta pela ideia da cultura única e do monoculturalismo.

Ao aceitar-se a existência de culturas diversas expressas nas distintas identidades culturais, rejeita-se a opção, quer de estratégias assimilacionistas, quer o que se pode considerar um multiculturalismo passivo. Neste último, aceita-se a característica cultural, mas nada se faz para que interaja e dialogue com outras manifestações culturais. Como referiu Zeichner (1993, p. 110), todos os professores, independentemente do contexto específico onde ensinam, se devem preocupar com a comunicação intercultural pois a experiência humana é intercultural e cada indivíduo está integrado em grupos múltiplos, justapostos e microculturais, segundo a língua materna, a religião, o sexo, as características específicas, a

idade, etc. Ao mesmo tempo, e como foi afirmado no Relatório para a Unesco (Delors, J., 1996, pp. 42-44), esta opção estratégica justifica-se porque: i) “o conhecimento das outras culturas torna-nos conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência de um património comum ao conjunto da humanidade”; ii) “compreender os outros, faz com que cada um se conheça melhor a si mesmo”.

Em síntese, a educação, enquanto processo dialógico, formativo e transformativo, supõe necessariamente um contacto, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos e um desenvolvimento de competências, hábitos e valores que contribuem para se “aprender a ser”, aprendendo a (re)conhecer outros conhecimentos e hábitos.

Os professores como agentes de decisão curricular

Como bem foi ensinado por Mónica Thurler, as mudanças em educação dependerão sempre “daquilo que os professores pensarem dela(s) e dela(s) fizerem e da maneira como eles a(s) conseguirem construir activamente” (Thurler, 1994, p. 33). De facto, para que as medidas políticas



respondam positivamente às características diversas da população escolar, é preciso que os professores adiram à conceção de educação que as orienta e tenham condições para, do ponto de vista curricular, a concretizar. Por isso, e como atrás afirmei, o reconhecimento de que as reformas top-down tinham poucas condições para gerar as mudanças desejadas justificou o envolvimento das escolas e dos professores em projetos de inovação curricular por adesão voluntária. Esta foi a opção seguida no projeto de Gestão Flexível do Currículo do final dos anos 90 (séc. XX) e foi a opção, nesta segunda década do séc. XXI, no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

Seguindo alguns dos conceitos que estiveram na base do Projeto de Gestão Flexível do Currículo, este projeto mais recente, que decorreu em fase experimental em 2017-2018, teve como intenção promover aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento de competências de nível elevado, assumindo o currículo como objeto da autonomia escolar (Pereira, Fraga & Cosme, 2021). Em linha com algumas das ideias já mencionadas, o exercício dessa autonomia reconheceu os professores como agentes de decisão curricular e atribuiu-lhes essa responsabilidade e função.

Como tenho assumido em intervenções e em publicações várias, tenho a crença de que os professores, nas estratégias que seguem para desenvolver o currículo, exercem sempre alterações ao que é prescrito, adequando-o às situações reais. É esta função de recontextualização curricular, em que os professores recorrem aos seus poderes de agência (Leite & Sousa-Pereira, 2023; Santos & Leite, 2020; Melo et al., 2022), que me faz ser otimista nas possibilidades da educação escolar positivamente responder à multiculturalidade. No entanto, reconhecendo a crescente dificuldade que os quotidianos escolares colocam à ação docente, também sei que os professores terão mais possibilidades para exercer esta função quando conviverem com políticas e culturas institucionais que os reconhecem e lhes favorecem essa função.

Referências

- Becker, H. S. (1991). *Outsiders*, Ed.: Métailié.
Bernstein, B. (1993). *La estrutura del discurso pedagógico*. Ediciones Morata, S.L.
Bolívar, A. (1999). O lugar da escola na política curricular actual, para além



da reestruturação e da descentralização. In: Sarmento, M. J. (Org.). *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Edições ASA, p. 157-190.

CRSE (1988). Comissão de Reforma do Sistema Educativo. *Proposta global de reforma. Relatório final*, Ministério da Educação.

Cortesão, L. & Stoer, S. (1995). *Projectos, percursos, sinergias no campo da educação inter/multicultural. Relatório final*, Fundação Calouste Gulbenkian.

Cortesão, L. & Stoer, S. (1996). "A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas", *Inovação*, Vol. 9, IIE, Nº 1 e 2, pp. 35-51.

Cunha, P. d'Orey da (1991). "Todas as crianças têm direito ao sucesso", *Orientação escolar e profissional*, Nº 6/7, pp. 7-11.

Delors, J. et al. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*, Edições ASA.

Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A., & Figueiredo, C. (2012). Curricular contextualization: Tracking the meanings of a concept. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 417-425. doi:10.1007/s40299-012-0041-1

Formosinho, J. (1985). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Edições ASA.

Formosinho, J. (1987). "A influência dos factores sociais", in O Insucesso escolar em Questão, *Cadernos de Análise Social da Educação*, Universidade do Minho.



Giroux, H. (1992). "Mas alla de la teoria de la reproduccion. Hacia una pedagogia de la política de la diferencia", in GIROUX, H. & FLECHA, R. *Igualdade educativa y diferencia cultural*, El Poure, pp. 57-93.

Guerra, I. (1994). "Educação multicultural: razões e raízes", *Cadernos de Educação de Infância*, Nº 31, Jul./Agost./Set., pp. 39-46.

Guerra, I. (1996). "Reflexões em torno de um projecto de educação multicultural", *Inovação*, Vol. 9, Nº 1 e 2, ME/IE, pp. 83-97.

Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós.

Leite, C. (1996). O multiculturalismo na educação escolar: que estratégias numa mudança curricular? *Inovação*, 9, Nº1 e 2, IIE, p. 63-81.

Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA.

Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. *Educação – PUCRS (BR)*, 33(3), 198-204.

Leite, C. & Pacheco, N. (1995). "Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural", in Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ciências da educação: Investigação e acção, pp. 589-596.

Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2018). Challenges of curricular contextualisation: Teachers' perspectives. *The Australian Educational Researcher*. Advance online publication. doi:10.1007/s13384-018-0271-1.

Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2019). National curriculum vs curricular contextualisation: teachers' perspectives, *Educational Studies*, DOI: 10.1080/03055698.2019.1570083. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055698.2019.1570083>

Leite, C., & Sousa-Pereira, F. (2023). Políticas curriculares na relação com políticas de formação inicial de professores em Portugal, *Curriculo sem Fronteiras*, v. 23, e1149, p. 1-22. ISSN 1645-1384 (online) [www.curriculosemfronteiras.org](http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1149) 1 <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1149>, <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol23/articles/1149.pdf>

Melo, M. J., Almeida, L., & Leite, C. (2022). Currículos de formação de professores: o poder de agência em questão. *Educação e Pesquisa*, 48, <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248247432por>

Pereira, G., Fraga, N., & Cosme, A. (2021). Autonomia e flexibilidade curricular: percursos de inovação pedagógica?. In *Liberdade, equidade e*

emancipação: atas do XV congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 574-580. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357528758_Autonomia_e_Flexibilidade_Curricular_percursos_de_inovacao_pedagogica

Santos, A. C. dos & Leite, C. (2020). Professor agente de decisão curricular: uma scriptura em Portugal/The Teacher as an Agent of Curricular Decision: A Policy in Portugal. *Magis*, Revista Internacional de Investigación en Educación, 13, 1-21. doi: 10.11144/Javeriana.m13.padc

Silva, Tomás T. (2000). *Teorias curriculares do currículo. Uma introdução crítica*. Porto Editora.

Thurler, M. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma concepção da gestão da inovação. In: Thurler, M., & Perrenoud, P. *A escola e a mudança*. Escolar Editora, p. 33-59.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Educa.

Documentos Legais

Despacho normativo n.º 5/2001, de 1 de fevereiro - Cria o Secretariado Entreculturas.

Despacho n.º 4848/97 (2ª série) de 30 de julho - Regulamentação da GFC.

Despacho n.º 9590/99 (2ª série) de 14 de maio. Regulamentação da GFC.

Decreto-Lei n.º 286/89 - Aprova os planos curriculares para os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro de 2001 - Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Despacho n.º 5908 /2017 de 5 de julho de 2017 - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em regime de experiência pedagógica.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho de 2018 - Define um novo currículo para os ensinos básico e secundário e estabelece regras de autonomia curricular.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

Ministério da Educação (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.

Retornar à Cultura e à Cidadania

VOLTAR A PERGUNTAR



António Camilo Cunha
Instituto de Educação da
Universidade do Minho

Uma das formas de tomada de consciência, de conhecermos e de transformar está na capacidade e na possibilidade de perguntar.

Apresentação

Quando nos detemos nas palavras **cultura**, **multiculturalismo**, **interculturalismo**, **cidadania**, **participação**, **ética**, constatamos que existe um manancial de investigação, de reflexão teórica e de ações práticas. Perante esta diversidade de práxis, vamos fazer um pequeno exercício teórico, interpretativo, hermenêutico desses termos – e que, por certo, terão outros olhares.

Retornar à cultura

A ideia (palavra) “cultura” provoca uma torrente de reflexões e taxonomias que são convocadas por várias áreas do saber. Aliás, podemos dizer que todas as áreas do saber inscrevem, em si, de forma latente e/ou manifesta, a **dimensão cultural**. O termo cultura, em termos gerais – e de forma simples –, designa o conjunto de tradições, técnicas e instituições que são aprendidas/apreendidas por um grupo humano. A cultura, assim entendida, é normativa e adquirida pelo indivíduo e pelos grupos sociais, desde a infância através dos processos de socialização e de (a)culturação. Ela também pode





ser aprendida e apreendida pelo génio criador do saber e da expressão humana. José Sousa (2017), a este propósito, refere que a **cultura alimenta a ideia de civilização**. Na mesma linha, a maioria dos sociólogos, antropólogos, educadores, filósofos, etnólogos, partilham a ideia de que só existe ser humano pela produção, acumulação e transformação de elementos culturais que têm o “solo fértil” no trabalho intelectual, científico, literário, artístico, sem esquecer a doxa (o senso comum). Estes são “acrescentos” que o homem integra à sua natureza ontológica e ecológica. Caso isso não se verifique, a natureza humana fica assente na condição animal/biológica, tornando-a menos humana, ou quasi humana. Neste contexto - da cultura - vamos encontrar outras representações: a cultura de massa, cultura de classe, cultura popular, cultura académica,

cultura científica, cultura religiosa, cultura artística, entre outras. Além de outras representações – internas/externas –, como o multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo.

Definir cultura(s)

Existem inúmeras **definições de cultura** emprestadas pelas várias áreas do conhecimento. Se nos pedissem para dar uma definição de cultura talvez pudéssemos abordar cinco definições/conceções que, de alguma forma, **se interligam e complementam**:

i) **A cultura entendida como “produção/construção” material de um povo**. Aqui, encontramos o complexo que envolve o conhecimento, a arte, as crenças, as leis, as práticas, os costumes, os significados, os hábitos



transmitidos, adquiridos e assimilados por uma comunidade/povo específico. Se não estivermos atentos, se não olharmos para esta representação de forma alargada e dialógica/dialética, poderá constituir-se como uma definição um pouco redutora. Redutora, pelo sentido material, linear, fechada que estrutura a ideia de cultura como **ideologia individual e grupal diferenciada**. Uma que separa e faz a distinção entre culturas (povos) ditas primitivas e desenvolvidas (científicas). Ora, esta distinção poderá ser a “porta de abertura” para a injustiça cultural, política e social;

ii) **A cultura entendida como produção espiritual**. Nesta representação podemos “ver” o grau de liberdade, criação, estética, justiça, progresso. Alfred Kroeber (1993) e Manuel Patrício (1996) dão uma definição de cultura que está próxima desta conceção. “A cultura é

aquilo que o homem acrescenta à natureza - sua natureza ontológica, fenomenológica, axiológica, biológica e espiritual - pela capacidade criadora e transformadora. A cultura eleva-nos, assim, acima da nossa condição animal. A cultura - dizemos nós - torna-nos mais completos e inovadores pela capacidade de dar significado e sentido às coisas e ao Mundo. Torna-nos mais “largos”, mais “profundos”, mais “leves”, mais “arejados, mais “ricos” ... ajuda-nos a “respirar”. A cultura torna-nos desejavelmente melhores, não necessariamente melhores. Talvez possamos dizer que um homem culto tem, apontadas a si, “duas setas”: **uma para a razão, outra para o coração – que fará dele um sábio;**

iii) **A cultura como o modo próprio e específico da existência humana**. Marilena Chaui (2000) vai tecer algumas considerações sobre cultura, neste



contexto. Vai dizer-nos que os animais são seres naturais; os humanos, seres culturais. A natureza é governada por leis necessárias de causa e efeito, no entanto, a cultura, como um ato de criação e de liberdade traz a possibilidade de governar o homem para lá da causa e efeito. Cada cultura - nas suas geografias, tempos históricos, tempos políticos - inventa o seu modo de relacionar-se com o tempo, cria a(s) sua(s) linguagem/ens, elabora os seus mitos e as suas crenças. Organiza o trabalho e as relações sociais, cria as obras de pensamento e de arte, organiza o poder e a autoridade, produz os seus valores;

iv) **A cultura chama, a si, uma responsabilidade axiológica (valores e virtudes).** A cultura é construída e ao mesmo tempo constrói ideias, símbolos e valores pelos quais uma sociedade define, para si mesma, o bom e o mau, o belo e o feio, o justo e o injusto, o verdadeiro e o falso, o puro e o impuro, o possível e o impossível, o inevitável e o casual, o sagrado e o profano, o espaço e o tempo;

v) **A cultura que se mostra nos contextos micro, meso e macro.** A cultura manifesta-se como vida individual e social, como criação das obras de pensamento e de arte, como vida religiosa e vida política. Existem várias culturas que dizem a pluralidade cultural – culturas globais, nacionais, regionais, locais – e que têm em conta o seu passado, as tradições, o folclore (o espírito do povo); que têm em conta as continuidades e discontinuidades do fazer cultural. Tudo isto é possível porque os humanos são seres de linguagem, de trabalho, de relação com o tempo e o espaço.

Hoje, a dialética cultura local e cultura global é um tema de grande debate, nomeadamente as vantagens e desvantagens dessas representações e práxis. Debate que coloca novamente em discussão as questões do passado (a memória, a tradição, o espírito do povo), do **presente** e do **futuro**, nomeadamente as continuidades e discontinuidades do fazer cultural, os modos de entender e fazer cultural, os modos como diferentes cultural dialogam.

Retornar à cultura e cidadania – participativa

Se nos pedissem para ilustrar com uma palavra “a palavra cidadania”, essa palavra seria



participação. De uma forma simples talvez possamos dizer que a cidadania envolve a participação ativa na vida política, social, cultural, económica de uma sociedade: A participação como condição de ser membro de um estado ou nação. Estas participações transportam-nos para outros conceitos como: os direitos e deveres, identidade, pertença, proteção, ampliação, liberdade, democracia, justiça, dignidade, bem-estar individual e coletivo. São estes conceitos que fundam a cidadania – legal, ativa, responsável, local, regional, nacional e global.

Alain Touraine (1994) trata a cidadania enquanto direitos cívicos e éticos pela **participação**, que também traduz a *dimensão política*. Podemos vê-lo a dois níveis: a) o *sentido político* (a política) no seu estado natural, *purista*. Representação que encontramos na Grécia antiga. A participação cidadã era realizada na ação social, na participação na cidade, na *polis*. Não é por acaso que, mais à frente, Cícero (político, filósofo romano) refere que *o homem só é total, só se realiza, quando participa*

na cidade; b) a *política* enquanto construção e práxis ideológica, emergindo deste contexto a dimensão partidária – direita, esquerda, centro, extremas direita/esquerda.

Nestes tempos pós-modernos, talvez possamos dizer que a *cultura* e a *cidadania* passam por transformações profundas. Profundas nas representações e nas práxis muito influenciadas pela técnica e tecnologias; pela emergência de grupos radicais e populistas; pela defesa de territórios reais e simbólicos onde reina o individualismo e o conflito. Aquela ideia de *Paz Perpetua* inscrita por Kant parece ser cada vez mais distante da concretização - uma Utopia (o não lugar) que ainda não se transformou em Topos (O Lugar).

Voltar a perguntar: perguntar pela cultura, pela cidadania, pelo homem

Uma das formas de tomada de consciência, de conhecermos e de transformar está na capacidade e na possibilidade de **perguntar**. Perguntar é a energia que permite encontrar um centro e, ao mesmo tempo, abrir novos caminhos e novos horizontes. Perguntemos, perguntemos pela *cultura* e pela *cidadania*.

- Como estão esses acrescentos (a cultura como acrescento) realizados pelo homem, como estão esses acrescentos materiais e espirituais, como e onde está o génio criador do saber e da expressão que serve a condição humana?

- Como é que os cidadãos participam na ação política, como é que os políticos expressam os seus projetos. Há espírito crítico e construtivo de uns e de outros para a construção do bem comum?

- A cultura e a vida cívica de hoje estarão preocupadas com os problemas essenciais dos seus cidadãos; ou, pelo contrário, estão preocupadas com a produção, eficácia, rendimento, que servem mais uma elite económica, cultural, social?

- Temos uma ação cultural e política de cariz humanizado, entendida como liberdade, criação, significado, estética, justiça, progresso; ou, pelo contrário, uma cultura e ação política onde o poder, o controlo e o interesse próprio se fazem presentes?

- Temos uma cultura que faça a abertura à natureza e ao ecológico e, por conseguinte, a novos pensamentos e novas práxis?



- Vivemos, hoje, num contexto de novas culturas resultantes da economia, da técnica, do virtual, do consumo, constituindo uma verdadeira indústria cultural. A quem serve essa cultura/indústria?

Depois de perguntar pela **cultura** e pela participação cívica/política teremos de perguntar pelo **sujeito** dessa cultura – **o homem**.

Como encontrar o progresso (sobrevivência?) neste mundo diverso, complexo, multicultural, global e sobretudo *contraditório e paradoxal*?

- Como poderemos ajudar a **palavra** e o **número** (aspectos estruturantes do Ser e do Viver Humano) na capacidade de reinterpretar o homem, neste tempo da tecnologia e da IA que, no limite, poderá colocar em causa e levar mesmo ao esquecimento do homem?

- Como e onde podemos encontrar homens sábios – no sentido da preservação e do viver humano? Homens que sejam figuras de identificação, de pensamento, de inspiração e de utopia. Homens sábios que veem, nos valores, na memória, no simbólico, na mediação/linguagem caminhos do existir e progredir humanos?

- Como podemos encontrar/formar (que condutas, que estratégias) o homem político, cultural, espiritual total e radical na sua práxis

participativa – “tirar o homem de casa” a trazê-lo para o debate na cidade?

- Como alcançar e solidificar aquilo que nos faz humanos: o afeto, o amor, a subjetividade, a interpretação, o significado, a relação, a linguagem, a cultura, a história, a memória – os vários cais da existência?

- Quais as possibilidades de o homem ir para a frente, para diante, ir para o futuro neste tempo do niilismo, hedonismo, individualismo?

- Como não perder as bússolas da razão, da verdade, da memória (razão histórica), do simbólico, da mediação, da estética e da afirmação?

Como preservar a dignidade humana? Como preservar a democracia e os valores – alicerces estruturantes na práxis política e cidadã?

Marcelo Rebelo de Sousa (Presidente da República Portuguesa) poder-nos-á ajudar a responder a estas perguntas. Num discurso realizado no dia 26 de junho de 2019, na Assembleia do Conselho da Europa, em Estrasburgo (no âmbito das comemorações dos 70 anos do Conselho da Europa), falou - destas questões - da dignidade humana, da democracia, da participação, da



aceitar que a democracia, o Estado de Direito e os Direitos Humanos sejam valores de antigamente, de outros tempos, ultrapassados pelo tempo e pela dinâmica social, pela revolução digital, pelos meios de comunicação (...). Esse caminho parte do princípio de que essa fase é irreversível e que uma grande parte do legado democrático estaria irrecuperável para sempre (...). Eu não partilho dessa visão – dizendo que se “recusa” a aceitar que se perdeu parte do legado democrático da Europa e que os Direitos Humanos têm de ser valores determinantes; **O segundo** caminho, apontou, “é a negação da realidade”. Visão com a qual também não concorda. “Já que sabemos que os valores são absolutos, fiquemos longe do mundo. Ignoremos esse mundo. E insistimos sobre soluções e aplicações concretas e o tempo dar-nos-á razão (...). Esse caminho é quase tão errado como o primeiro. (...). Cortar essa realidade é não perceber essa realidade, nem os direitos, nem os valores”. Deste facto, acrescenta que “o caminho é o da conjugação dos valores realmente cruciais, juntamente com uma reforma das estruturas e das pessoas, antes que seja tarde de mais” e “saber distinguir o que deve ser reformado enquanto conteúdo intocável e o que deve ser reformado com uma visão de futuro”. Ao terminar a sua intervenção afirmou: “Nós, os portugueses, acreditamos na dignidade humana, nos Direitos Humanos, em democracia e na lei, incorporada no centro da história dos Direitos Humanos europeus” e que para conquistar os cidadãos “temos de entender a realidade e de mudar as estruturas e comportamentos”. Nesse sentido, “contem com Portugal para o alcançar”, com a mesma convicção “de há 44 anos (...), quando estávamos a começar a nossa jornada para a democracia e a liberdade”.

cultura e dos caminhos que são precisos preservar e alcançar no mundo, na Europa e em Portugal. Referindo-se ao contexto político mundial, ressaltou que é necessário perceber que o mundo mudou e muda numa velocidade louca e que a democracia é uma conquista de todos os dias. Nunca se pode tomar como adquirida. Deve ser conquistada dia após dia. No seu discurso, falou ainda de outras dimensões importantes: Citando-o: “Na minha opinião, há apenas dois caminhos para que toda a Europa – e não só a União Europeia – possa enfrentar esses difíceis desafios. **O primeiro**, que eu recuso, é aquele de renunciar aos valores, de

Retornar à cultura e à cidadania – voltar a perguntar.

Referências

- Chauí, M. (2000). Convite à Filosofia. Edições Ática.
- Patrício, M. (1996). A escola cultural: Horizonte decisivo da reforma educativa. Texto Editora (3.ª Edição).
- Sousa, M. (2019). Discurso realizado na Assembleia do Conselho da Europa (Estrasburgo) no âmbito das comemorações dos 70 anos do Conselho da Europa - 26 de junho de 2019.
- Sousa, J. (2017). Cultura. E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), Coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <<http://www.edtl.com.pt>>, consultado em 29-01-2024.
- Touraine, A. (1994). Crítica da Modernidade. Instituto Piaget.
- Kroeber, A. (1993). A natureza da cultura. Edições 70.

INTEGRAÇÃO

Alunos estrangeiros nas escolas da Região Autónoma da Madeira



Nadina Mota

Direção de Serviços de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, Direção Regional de Educação

“É na diversidade cultural que a escola trabalha de forma a estimular as aprendizagens de todos, aproveitando as potencialidades, promovendo valores de respeito pelas diferenças, bem como empatia e solidariedade entre a comunidade educativa.”

A globalização promoveu um aumento significativo da mobilidade humana, resultando numa diversificação cultural nos sistemas educativos de muitos países, incluindo Portugal.

A integração de alunos estrangeiros no sistema educativo português é um desafio de enorme importância e pressupõe a criação de um ambiente escolar inclusivo que ajude a mitigar o sentimento de isolamento, bem como uma rede de apoio e acolhimento essencial para o bem-estar dos que chegam.

A Região Autónoma da Madeira, como parte integrante de Portugal, tem, nos últimos anos, acolhido um número considerável de alunos das mais diversas origens e proveniências que acompanham as famílias em busca de uma melhor qualidade de vida, oportunidades de trabalho, acesso à saúde e educação.

A título de exemplo, a EB1/PE/C Dr. Manuel da Silva Leça (outrora designada por EB1/PE/C de Ladeira e Lamaceiros), no concelho da Calheta, tem





no presente ano letivo, crianças/alunos oriundas de 22 países: Portugal, Inglaterra, Chéquia, Países Baixos, Suécia, Polónia, Israel, Eslovénia, Alemanha, Hungria, Venezuela, Espanha, Itália, Catar, Estados Unidos da América, Irlanda, França, Áustria, África do Sul, Ucrânia, Bélgica e Sérvia, sendo que 35 alunos (23% do total dos alunos da escola) não são de nacionalidade portuguesa.

É nesta diversidade cultural que a escola trabalha de forma a estimular as aprendizagens de todos, aproveitando as potencialidades, promovendo valores de respeito pelas diferenças, bem como empatia e solidariedade entre a comunidade educativa.

O não domínio da língua portuguesa, comum à maioria dos alunos estrangeiros, dificulta a integração plena nas atividades escolares e, conseqüentemente, compromete o sucesso académico. Assim sendo, as escolas da RAM implementam programas de apoio linguístico, com aulas de PLNM (Português Língua Não Materna)

que ajudam os discentes recém-chegados a superar as dificuldades sentidas. No presente ano letivo frequentam a disciplina de PLNM 1263 alunos, ministrada por 66 docentes, divididos pelas escolas dos 11 concelhos do arquipélago da Madeira.

São, igualmente, desenvolvidos, quer em regime diurno, como noturno, cursos de Português – Língua de Acolhimento, envolvendo 397 estrangeiros, de forma a integrar as famílias, facilitar a socialização e a comunicação, bem como o acesso ao mercado de trabalho.

O processo de reconhecimento e equivalência de habilitações de sistemas educativos estrangeiros, plasmado no Decreto-Lei n.º 227/2005, de 28 de dezembro, desempenha, igualmente, um papel fundamental na integração de estudantes e das suas famílias pois permite validar e equiparar os diplomas e certificações obtidos, fora do país de acolhimento, garantindo que as competências e conhecimentos adquiridos sejam reconhecidos e valorizados de forma a facilitar a entrada dos estudantes em instituições de ensino, e de igual forma no mercado de trabalho.

Importa, ainda, referir que a atual conjuntura de guerra que se vivencia na Ucrânia levou a um abandono de um número considerável de civis daquele país, em particular de mulheres e crianças, e, conseqüentemente, à procura de refúgio em países dispostos a prestar acolhimento. Neste contexto, Portugal e particularmente a Região Autónoma da Madeira, acolhem, desde fevereiro de 2022, famílias ucranianas cujos educandos em idade escolar estão integrados nas escolas da Região dispendo de medidas, nomeadamente no que concerne à ação social escolar, de forma a promover a igualdade e equidade no acesso à educação.

A Madeira, historicamente conhecida pelo seu passado de gerações de emigrantes, tem, em meu entender, conseguido vencer os desafios do mundo globalizado criando um ambiente acolhedor e inclusivo para os imigrantes que nos escolhem. Sempre fomos uma ilha segura, conhecida pelo clima ameno, belezas naturais e pela hospitalidade das nossas gentes. Hoje podemos nos orgulhar de sermos um território que respeita o exercício da cidadania plena, rejeita os preconceitos xenófobos e todas as formas de discriminação e de exclusão social.

Diversidade Cultural como OPORTUNIDADE EDUCATIVA



Dilaila Botas
Agrupamento de Escolas de
Queluz-Belas



Darlinda Moreira
Universidade Aberta, Portugal

“ A diversidade cultural não pode ser encarada apenas como a existência de várias culturas e etnias na sociedade, mas também como o diálogo e a partilha de valores e de competências entre si.”



Pensar a educação no mundo global contemporâneo é ter em mente uma rede de cenários socioculturais em constante mutação, que se podem influenciar e enriquecer mutuamente, e que se desenvolvem através de dinâmicas próprias e diversificadas. Esta complexidade social vivida nas escolas transporta os profissionais de educação para novas realidades etno-sociais que exigem a adequação e mudança de práticas de ano para ano.

A reflexão que se apresenta neste artigo tem por base uma investigação que abordou a problemática do acolhimento e da integração de alunos provenientes de diferentes culturas nas escolas portuguesas, acompanhando várias crianças numa escola do 1.º ciclo do ensino básico localizada na região da grande Lisboa, onde os alunos de origem não portuguesa representavam cerca de dez por cento da população escolar (Botas, 2017).

Palavras-chave: diversidade cultural; estratégias e práticas; professor; alunos recém-chegados

A diversidade cultural como oportunidade educativa

Embora existam traços conceituais comuns, os cenários educativos do mundo global e multicultural são variáveis e exigem um modo de atuar específico e único tornando-se necessário aprender lógicas de atuação e de interação diferentes, que se adequem a cada lugar específico. Ou seja, a diversidade é um conceito variável e complexo que deve integrar as configurações culturais variáveis ao longo do tempo e em diferentes locais.

Vários autores argumentam (Furtado, 2014; Lopes, 2007; Moreira, 2002; Banks, 1991) que a diversidade cultural é uma oportunidade, pois possui o potencial de desenvolver o conhecimento e as capacidades sociais e individuais, promovendo a compreensão e a acessibilidade das diferenças. Essa diversidade permite experiências enriquecedoras que facilitam a aprendizagem de diferentes formas de pensar e de concretizar novas ideias. A diversidade cultural não pode ser encarada apenas como a existência de várias culturas e etnias na sociedade, mas também como o diálogo e a partilha de valores e de competências entre si. Contudo, nem sempre são fáceis o diálogo e a interação da diferença, sendo necessário gerir potenciais conflitos e confrontos.

A diversidade cultural e a escola

A diversidade cultural é, desde a segunda metade do século XX, um tema relevante no contexto educativo. O respeito pelas diferenças propõe que a escola desenvolva um trabalho voltado para uma comunidade heterogénea sem qualquer tipo de exclusões.

Sendo o ambiente escolar 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 continuar a dirigir-se a um aluno-tipo e tem de 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 e assumindo cada ser humano como o ser singular que ele é, na sua maneira de aprender e interagir com os outros. Cada pessoa é única e possuidora de uma história. Como argumenta Moreira (2002, 2003), o aluno, quando chega à escola, transporta consigo uma herança cultural com muitas informações provenientes da sociedade e da realidade onde vive, e, ao receber os alunos, a escola herda uma infinidade de culturas gerando-se um ambiente onde as diversas culturas necessitam de ser, todas elas, valorizadas.

O professor e algumas estratégias em sala de aula

A criação de uma sala de aula inclusiva constitui atualmente um dos desafios que a escola tem de enfrentar. Não é suficiente discursar, legislar e usar o termo “Inclusão” se isso não for consistente e traduzido nas práticas escolares (Rodrigues, 2001). Os paradigmas que acreditam numa escola inclusiva, além de investirem neste conceito, devem apostar na profunda transformação da escola. Desde logo, para que o ensino responda às necessidades e ao potencial de todos os alunos, é necessária uma aposta na inovação e criação de contextos que dependem da atitude, conhecimento, competência e capacidade do professor. Isto é, cabe em parte ao professor, quando devidamente apoiado a diversos níveis, dentro e fora da sala de aula, promover ambientes de aprendizagem que enalteçam a experimentação, o trabalho cooperativo, a criatividade, o potencial individual, as interações sociais e a inovação. Leatherman e Niemeyer (2005) destacam, mesmo, a atitude positiva do professor face à inclusão como elemento fulcral para que esta seja bem-sucedida. Para estes autores, uma atitude positiva promove comportamentos positivos que, por sua vez, vão influenciar a inclusão dos alunos.

O professor num meio escolar intercultural, para além de adequar o currículo à diversidade dos alunos com quem trabalha, deve também “ajudar os formandos a compreenderem a sua experiência cultural e a desenvolverem identificações culturais e étnica” (Banks, 1991, p.141). Isto é, o professor, para dar resposta à diversidade apresentada na sala multicultural, deverá desenvolver uma



Foto 1 - Atividade: palavra "Olá" escrita em diferentes idiomas

dinâmica intercultural salientando o diálogo intercultural, o que por sua vez irá promover um conhecimento / partilha / convivência entre os alunos originários de diversas culturas.

Moen e Weidemann (2007) consideram que o cerne da inclusão reside na mudança de foco de atenção do individual para o contexto. Isto significa que, ao colocar-se as estratégias inclusivas em prática numa sala de aula, deve descentrar-se do aluno, como elemento isolado, e centrar-se na comunidade de alunos criando-se um ambiente positivo de aprendizagem para todos. Para que isso seja possível, Soodak (2003) aconselha a que se desenvolvam práticas que promovam a comunhão e proporcionem a amizade e a colaboração.

Estratégias e Práticas

Focada na educação intercultural, uma extensa pesquisa na literatura em educação, nos projetos europeus e nos relatos de experiências evidencia um conjunto de considerações, estratégias e práticas que sugerem que o professor deve utilizar

os denominados “fundos de conhecimentos”¹, ou seja, o contexto cultural de cada aluno, designadamente as práticas e os conhecimentos culturais, para melhor entender e se conectar com cada aluno e as suas famílias, traduzindo os recursos culturais em recursos educativos úteis na sala de aula. Neste sentido, os professores são aconselhados a convidarem as famílias dos seus alunos (imigrantes ou não) a participarem na aula, partilhando histórias e experiências culturais com a turma.

Ou, por exemplo, convidar um aluno a ser a “estrela do dia”, tornando-se o centro de atenção e permitindo que todos os alunos/colegas o possam questionar sobre aspetos da sua cultura. Essa atividade pode ser complementada com a ida de uma família à escola, dando a conhecer comidas, histórias, músicas e tradições específicas do seu país de origem.

Estas atividades na sala de aula podem conduzir à criação de um quadro alusivo a um país ou cultura (foto1), onde poderão ser expostas fotografias, desenhos e mapas recolhidos pela



Foto 2 - Colegas que ajudam

turma, os próprios alunos imigrantes (ou não) ou o professor. Durante ou após a sua construção, destina-se um momento da aula para observá-lo, refletir e orientar uma discussão acerca do seu conteúdo.

Para além destas, também são propostas outras atividades com o objetivo de ultrapassar constrangimentos provocados pelo não, ou fraco, domínio da língua dominante, neste caso o português, pois, como é de conhecimento geral, muitos dos alunos recém-chegados à escola apresentam dificuldades em comunicar uma vez que a sua língua materna não corresponde à língua dominante e veicular da escola que vão frequentar. Com o propósito de os acolher e de se sentirem bem recebidos na sua nova sala de aula, sugerem-se as seguintes estratégias, cujos resultados já se revelaram plenamente positivos:

- Aprender os nomes dos alunos e pronunciá-los corretamente;
- Identificar um colega de turma que queira realmente ajudar o colega imigrante, como um par (foto 2);
- Implementar uma agenda diária, sempre que possível, para promover o entendimento de palavras e conteúdos das aulas (foto 3 e 4);
- Usar um intérprete numa terceira língua (usualmente o inglês) quando possível, que pode

ser muito útil quando surgem más interpretações decorrentes de problemas de comunicação e diferenças culturais;

- Convidar o aluno imigrante a trazer para a aula algo que seja representativo da sua cultura;
- Nomear os objetos da sala de aula nas duas línguas;
- Envolver os alunos imigrantes recém-chegados em aprendizagem cooperativa (foto 5).

Acompanhamento das aulas e Relacionamento com colegas

Com base no estudo realizado (Botas, 2017), foi possível observar que o primeiro contacto estabelecido pelos alunos recém-chegados com a turma é muito importante para desencadear a afetividade com os colegas e com os professores. Esta situação foi importante para a sua integração, quer ao nível da relação interpessoal, quer ao nível do acompanhamento das aulas. Note-se, no entanto, que a interação estabelecida não se desenvolveu espontaneamente, foi induzida e desencadeada pelo professor. Este, no momento em que recebia o seu novo aluno, determinou um lugar na sala de aula e um colega específico que pudesse auxiliar na sua integração e posterior acompanhamento na dinâmica da aula.

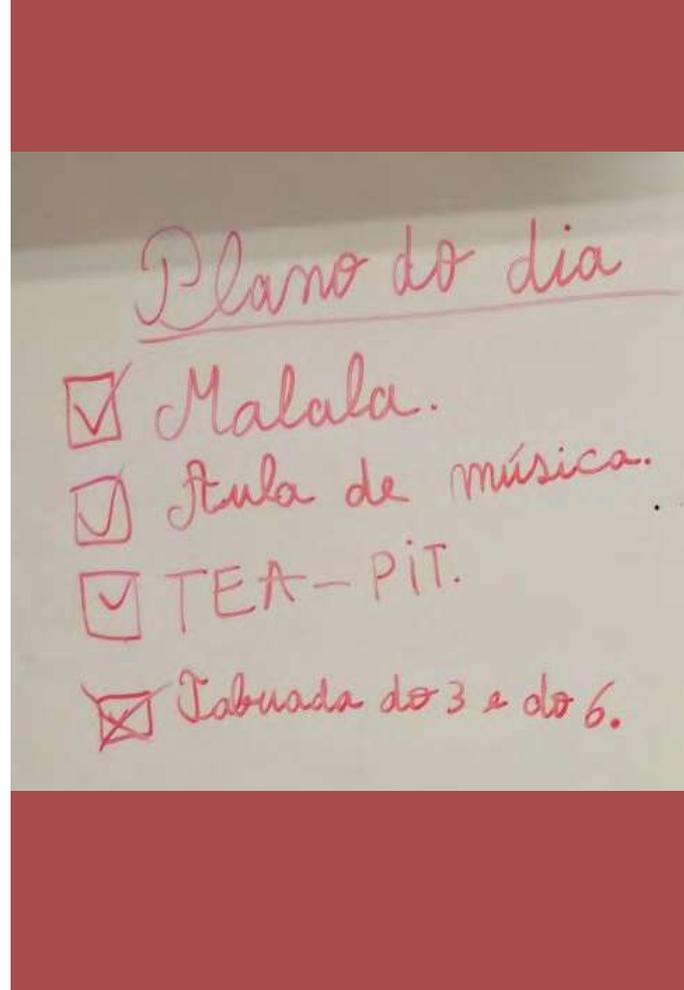
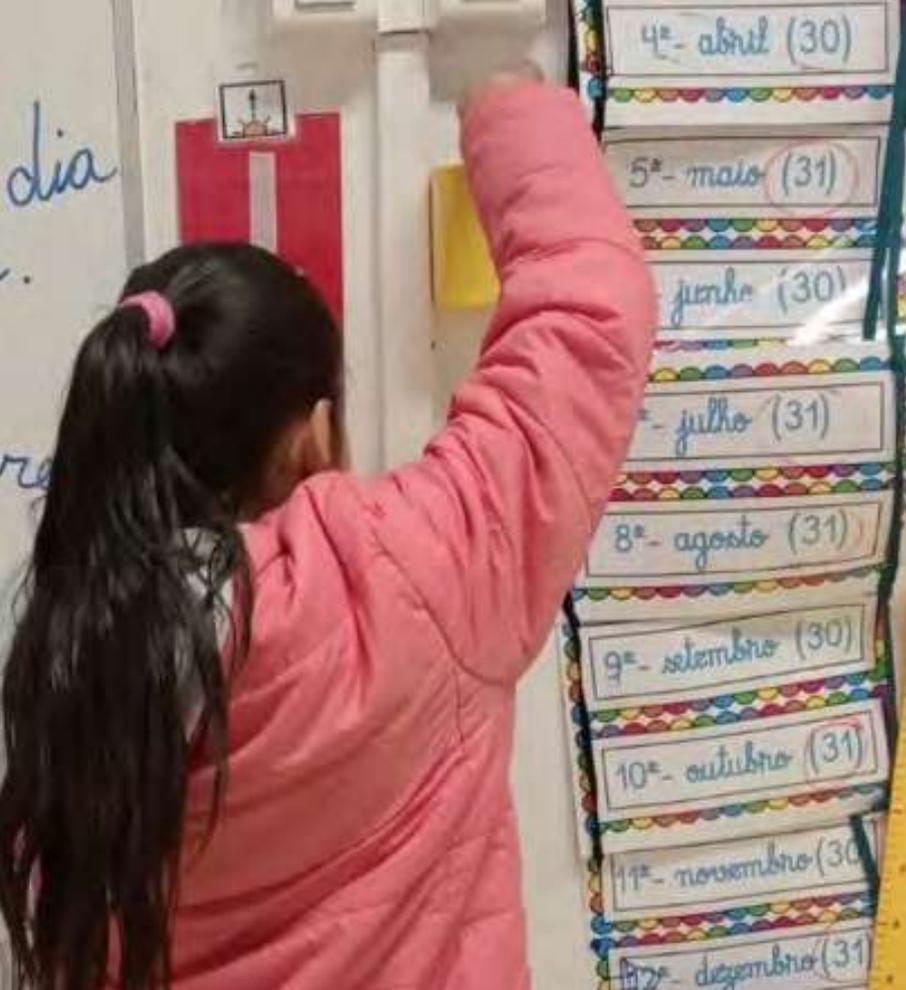


Foto 3 - Plano de aula do aluno recém-chegado colocado ao lado do plano de aula da turma

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
09:00 10:00	inglês 	PLNM 	E. Mús. 	PLNM 	MA
10:00 11:00	PLNM 		PLNM 		PLNM
11:00 11:30	Almoço				
11:30 12:00	Ed. Artística 			Ed. Artística Glossos 	D. C.
12:00 12:30					Ed. Física
12:30 13:00				A.E. 	
13:00 14:30	Almoço				
14:30 15:30	D. C. 	E. Mús. 	inglês 	MA 	E. Mús.

Foto 4 - Horário escolar do aluno recém-chegado

Outro aspeto importante consistiu na possível identificação dos impactos das descontinuidades culturais no acompanhamento das aulas dos alunos recém-chegados. As dificuldades linguísticas apresentadas pela maioria dos alunos podem estar na origem da interação limitada e da necessidade do apoio do colega de mesa para interagir com o professor. Como mencionado por Silva (2008, p. 60), este tipo de dificuldades, para além de provocar uma “baixa taxa de interação verbal”, pode gerar acanhamento na comunicação, bem como dificuldade na concentração e também o não cumprimento das regras da sala de aula. No caso do estudo realizado, o facto de os alunos não dominarem completamente a língua portuguesa refletiu-se nalguns obstáculos que interferiram no acompanhamento da dinâmica das aulas.

Conclusão

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, considerando a sua diversidade cultural, as suas diferenças e a sua riqueza comum.



Foto 5 - Aprendizagem Cooperativa

O referido estudo mostrou que a interação estabelecida entre os alunos recém-chegados com os adultos e colegas exerceu um grande impacto na sua integração. À maioria dos alunos do grupo acompanhado foi atribuído um tutor, ou seja, um colega que apresentava melhor desempenho relativamente à turma, com o objetivo de os auxiliar nas tarefas escolares. A tutoria de pares, ou mais especificamente a tutoria intercultural, revelou-se vantajosa uma vez que atuou como um “quebra-gelo” aquando da chegada desses alunos, facilitando a sua desinibição durante a exposição das suas dificuldades junto dos colegas autóctones e favorecendo “uma aproximação coletiva das dificuldades individuais” (Baudrit, 2009, p. 18). Também permitiu verificar que a turma em geral acompanhava os alunos recém-chegados durante os recreios, promovendo as relações com os pares de forma dinâmica. Isso leva-nos a concluir que as interações iniciadas na sala de aula foram transportadas para o exterior, solidificando dia após dia e gerando relações de amizade que se estenderam a colegas de outras turmas. Essas relações foram também importantes na medida em que auxiliaram os alunos recém-chegados a ultrapassarem as situações do dia a dia vividas e que se observaram durante os recreios e na hora do almoço. Deste modo, as rotinas simples da vida escolar foram aprendidas informalmente entre pares no contexto exterior à sala de aula.

Apesar de se encontrarem falhas que necessitam ser colmatadas, nomeadamente ao nível do apoio educativo e das aulas de PNLM, as

estratégias implementadas na sala de aula pelo professor foram fulcrais no processo de inclusão mostrando-se bem-sucedidas no grupo abrangido pelo estudo (Botas, 2017).

Nota

¹ Para mais detalhe consultar <https://docs.lib.purdue.edu/enegs/59/>

Referências

- Banks, J. (1991). *Teaching Multicultural literacy to teachers*. *Teaching Education*, 4(1), 135-144. <https://doi.org/10.1080/1047621910040118>
- Baudrit, A. (2009). *A tutoria: Riqueza de um método pedagógico*. Porto Editora.
- Botas, D. (2017). *Histórias que a escola conta: Integração de crianças imigrantes no 1.º ciclo de escolaridade*. (Dissertação de doutoramento), Universidade Aberta, Lisboa.
- Furtado, A. (2014). *Manual de Curso de Lidar com a Diversidade Cultural e Promover a Igualdade e Valorizar a diferença*. Key, Training & Consulting, DGERT.
- Leatherman, J. & Niemeyer, J. (2005) Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23-36. <https://doi.org/10.1080/10901020590918979>
- 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. In: Lopes, A. (Org.). *De uma escola a outra – Temas para pensar a formação inicial de professores*. Afrontamento/CIEE.
- Moen, T.; Nilssen, V. & Weidemann, N. (2007). *An aspect of a teacher's inclusive educational practice: scaffolding pupils through transitions*. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(3), 269-286. <https://doi.org/10.1080/13540600701299783>
- Moreira, D. (2002) *Contas da vida: interação de saberes num bairro de Lisboa* (Tese de doutoramento em Antropologia Social), Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – ISCTE.
- Moreira, D. (2003) Portuguese Immigrant Children and Mathematics Education. In *Proceedings of the Third International Conference of the European Research Association on Mathematics Education (CERME 3)*, <https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/bffcd492-8d9b-493d-8d2d-390394d276ef>
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13-34), Porto Editora.
- Silva, M. (2008). *Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros*. Edições Colibri, Coleção Pedagogia e Educação.
- Soodak, L. (2003) *Classroom Management in inclusive settings*. *Theory into Practice*, 42(4), 327-333, https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_10

Turmas Plurilingues e Multiculturais

O GRANDE DESAFIO DA INCLUSÃO



Fátima Matos

Divisão de Formação
Contínua, Direção Regional
de Educação

“ O processo de adaptação transcende a simples mudança de endereço; representa uma imersão numa nova cultura, num novo sistema educacional e ambiente social.”



- “Teacher, can I use de Google Lens Translator?”

Nikolai (nome fictício) acabou de chegar à Madeira. É um dos cinquenta e quatro russos a estudar nas escolas da nossa ilha. No seu país natal, fora um aluno brilhante, mas agora sentia-se perdido e anónimo nesta pequena ínsula tropical. A escola, um microcosmo da globalização, era ainda mais estranha. O ritmo das aulas, a informalidade, os abraços, a mistura linguística – um caleidoscópio de sotaques que ecoam entre o português, o castelhano, o inglês e o ucraniano – deixava-o constrangido num mar de incompreensão. A saudade do frio e da neve, da comunicação fácil na língua russa, a acessibilidade a uma vida próspera, tudo, até mesmo a familiaridade da guerra, parecia, paradoxalmente, mais confortável do que essa nova realidade colorida e quente desta ilha no meio do oceano Atlântico. A única constante era a sua solidão, uma espécie de personagem invisível na narrativa vibrante da sua nova vida, espaço recentemente ocupado pelo colega e amigo ucraniano que frequenta a mesma turma.



Assim é: a escola unifica o que o mundo separa, a escola pacifica os corações atribulados e dá a todos a oportunidade de acesso à aprendizagem, ao conhecimento e à cidadania plena.

Agora, sentado na sua secretária, Nikolai tenta, com a ajuda do tradutor do Google Lens, acompanhar os conteúdos lecionados na aula de Geografia desta estranha escola. Adaptação? Todos falam disso, dizem que é possível. Nikolai só pensa: “Quando?”. Inclusão? Todos garantem que sim. Nikolai é o único que, erradamente, duvida. “Somos muito diferentes!” – pensa – “Talvez daqui a uns anos, se ainda cá estiver!”. Contém

as emoções, olha à volta e vê um ambiente controlado. Nada se assemelha ao pulsar do seu coração assustado pela amarga sensação de desenraizamento.

Esta história ficcionada poderia ser, efetivamente, a narrativa das primeiras vivências de um aluno não falante da língua portuguesa numa qualquer escola do nosso território nacional. Trata-se de um marco significativo na vida dos estudantes que procuram o nosso país como espaço de acolhimento, momento, naturalmente, repleto de expetativas, ansiedades e incertezas.

Em 2023, eram 140 mil o número de alunos imigrantes em todo o nosso território nacional, de 179 nacionalidades diferentes, e representavam 13,9% do total de estudantes das escolas portuguesas. Entre os principais desafios para os professores está o facto de cerca de 25 a 30% destes novos alunos não falarem português¹.

Na Madeira, os alunos estrangeiros que integram atualmente o sistema de ensino regional são pouco mais de dois mil, de 75 nacionalidades diferentes. Provêm de países como Venezuela (852), Reino Unido (202), Brasil (213), Ucrânia (98), São Tomé (98), Rússia (58), África do Sul (46), Alemanha (35), França (33), Colômbia (30), Itália (26), Polónia (24), Nepal (20), Estados Unidos (25), Espanha (20) e China (19). Mas há também, nas escolas madeirenses, alunos da Austrália, da Nova Zelândia, do Azerbaijão, da Nigéria, Costa Rica, Lituânia, Filipinas, Bulgária, Tailândia, Singapura, Qatar, Malawi, Zimbabué, Usbequistão e do Chipre. Da totalidade dos 2021 alunos estrangeiros a frequentar as escolas madeirenses em novembro de 2024, 508 alunos estão no ensino secundário, 440 frequentam o 3.º ciclo, 313 alunos o 2.º ciclo, 565 o 1.º ciclo e 195 crianças estão na educação pré-escolar².

O processo de adaptação transcende a simples mudança de endereço; representa uma imersão numa nova cultura, num novo sistema educacional e ambiente social. Facto recente é a dupla migração evidenciada nos currículos escolares de alguns alunos estrangeiros: primeiramente emigraram da Venezuela para outro país da América Latina e, posteriormente, encontraram na nossa ilha um espaço de acolhimento, cumprindo, assim, um amargo processo de “desterritorialização” e de posterior “reterritorialização” (Canclini, 2012, p. 281).



De facto, o impacto de qualquer experiência migratória é profundo e multifacetado, influenciando o estudante a nível académico, social e emocional.

Academicamente, o aluno pode se deparar com desafios significativos. A barreira da língua, mesmo com um conhecimento básico, dificulta, numa primeira fase, a compreensão das aulas e a participação ativa nas atividades escolares. Diferenças metodológicas entre o sistema educacional do país de origem e o do país de acolhimento também podem gerar angústia. A pressão da família para se adaptar rapidamente à nova realidade e alcançar os padrões académicos de outrora gera uma ansiedade crescente.

No âmbito social, a integração pode ser um longo e árduo processo. A dificuldade em conhecer os novos padrões culturais e de estabelecer laços de amizade, a sensação de isolamento e o medo de uma falha na rede de apoio familiar e social próximas contribuem para uma percepção de não pertencimento. Alguns alunos têm os familiares mais próximos a viver em outros países. Os encarregados de educação, muitas vezes, são os tios, os avós ou os padrinhos.

Emocionalmente, a experiência tende a ser extremamente intensa. A saudade da família

e amigos, a distância da cultura familiar e a necessidade de se adaptar a novas normas causam, necessariamente, uma turbulência de emoções. A resiliência e a autonomia são qualidades essenciais para navegar neste processo complexo, que é o de “viver em trânsito, em escolhas que mudam e são inseguras, com remodelações constantes das pessoas e suas relações sociais” (Canclini, 2004, p.161). Paralelamente, o suporte permanente dos professores, de outros alunos e de toda a comunidade escolar, em particular, dos docentes e dos assistentes operacionais, tende a ser vital para suprir estas dificuldades da transitoriedade e promover a inclusão bem-sucedida do aluno estrangeiro na escola.

Embora desafiadora, a experiência oferece também a oportunidade de crescimento pessoal e de enriquecimento cultural, abrindo portas para novas aprendizagens e novas perspectivas de vida ao aluno imigrante, paralelamente um “sujeito inter, marcado pelo percurso vital de um mundo sempre em movimento” (Weissman, 2018, p. 26).

As estatísticas apontam para movimentações migratórias que estão longe do seu término. De facto, nos últimos seis anos houve um aumento



de mais de 160% de imigrantes no ensino básico e secundário, facto que interrompeu a tendência de diminuição de alunos nas escolas portuguesas, sendo que, desde 2022, ingressaram nas escolas portuguesas 70 mil estudantes, cerca de 35 mil por ano, perfazendo atualmente 14% do número de alunos do ensino básico e secundário.

Face a esta diversidade linguística e à pluriculturalidade escolar, fruto da globalização e da migração, foi necessário “sair da lógica do Um” e entrar numa “lógica multívoca” (Méndez, 2013), através da implementação de políticas educativas que garantissem a equidade e o acesso ao conhecimento por parte de todos os alunos, independentemente da sua origem, língua e cultura. São múltiplas as práticas que facilitam a inclusão destes alunos nas escolas do país de acolhimento. Uma dessas medidas mais importantes, em vigor desde 2007, é a criação de turmas específicas que atendem às necessidades linguísticas dos alunos não falantes da língua portuguesa, permitindo que a disciplina de Português seja substituída pela de Português Língua Não Materna (PLNM), garantindo, assim, que os mesmos tenham a oportunidade de aprender no seu próprio ritmo e de forma adequada à sua proficiência linguística.

Paralelamente, a diferenciação pedagógica assegura uma abordagem flexível e individualizada, pois tem em conta os diferentes níveis de proficiência linguística dos alunos estrangeiros, os respetivos conhecimentos prévios e as suas necessidades específicas.

A implementação de medidas desta natureza está consignada no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho que adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e manifesta-se a nível dos conteúdos temáticos, dos processos de ensino-aprendizagem e dos processos de avaliação. Estratégias como o uso de materiais adaptados, a diversificação das atividades, o apoio tutorial personalizado e a valorização das línguas e culturas maternas são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e bem sucedido. Estas medidas reforçam e complementam a nível pedagógico-didático as previstas no Guia do Acolhimento, publicado em 2016 pela Direção-Geral de Educação, de acordo

com as Orientações da Organização Internacional para as Migrações das Nações Unidas, guia aplicado no âmbito da Educação para a Cidadania.

Os resultados deste complexo processo de inclusão são encorajadores: durante o ano letivo de 2019-2020, 73,7% dos estudantes imigrantes conseguiram concluir a escolaridade obrigatória, uma taxa inferior, mas ainda assim significativa, quando comparada aos 91,2% de conclusão entre os alunos portugueses³. Isso evidencia que, apesar dos desafios, a grande maioria dos alunos imigrantes adapta-se e prospera no sistema educativo português.

Em fevereiro de 2022, surge o Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro, que estabelece normas destinadas a garantir o apoio aos alunos cuja língua materna não é o Português. O documento visa assegurar a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo de alunos migrantes e refugiados. A principal medida continua a ser o apoio à aprendizagem da língua portuguesa através da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário. A grande novidade é que, para alunos de PLNM em nível de iniciação, a escola pode optar por uma integração progressiva no currículo, com a frequência de um conjunto selecionado de disciplinas, cumprindo-se, no entanto, um número mínimo de horas semanal, integração que ficará à responsabilidade do professor de Português Língua Não Materna e que permite não só uma aprendizagem da língua portuguesa progressiva e em meio real, como a vinculação a um grupo/turma e a outros projetos de intervenção aprovados pela escola ou de âmbito regional e nacional. Além da disciplina de PLNM, são proporcionadas atividades complementares que promovam a imersão linguística, o relacionamento interpessoal e o sentido de pertença do aluno na escola (tutorias, mentorias, clubes, desporto escolar, entre outras). O docente de PLNM deve trabalhar em estreita articulação com o professor titular de turma ou o conselho de turma para assegurar a integração do aluno nas diversas disciplinas, devendo todos colaborar na criação de recursos didáticos, incluindo glossários temáticos para facilitar a compreensão do conteúdo curricular. O documento descreve como deve acontecer a integração progressiva do aluno na totalidade do

currículo do seu ano letivo. A avaliação em PLNM deve continuar a considerar a mobilização de instrumentos de posicionamento e transição de nível, seguindo os níveis de proficiência linguística A1, A2, B1 e B2.

O mês de janeiro de 2024 trouxe à luz um conjunto de princípios e estratégias a ter em conta na Inclusão de Alunos Migrantes em Meio Educativo. Publicado pela Direção-Geral de Educação, este documento visa orientar a comunidade escolar para o acolhimento da diversidade. Mais recentemente, em setembro de 2024, o Governo aprovou um novo plano para melhorar as aprendizagens, denominado “Aprender agora Mais”, plano que se encontra no alinhamento do Plano “+Aulas +Sucesso”. Trata-se de um conjunto de estratégias para uma maior eficiência do processo de ensino-aprendizagem de todos, em particular dos alunos estrangeiros, apostando em mediadores linguísticos e culturais para as escolas, incentivando as tutorias e criando um novo e necessário nível de proficiência linguística (nível zero), para os alunos estrangeiros não oriundos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Face a estes percursos pedagógico-didáticos desafiadores, a Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Divisão de Formação Contínua da Direção Regional de Educação, tem vindo a promover, anualmente, desde 2008, cursos e oficinas de formação, na área da lecionação do Português Língua Não Materna e na área da Inclusão Multicultural, com vista a preparar os docentes de todos os grupos disciplinares, bem como os Diretores de Turma, para enfrentarem, com as necessárias bases científico-pedagógicas, o desafio do plurilinguismo e da multiculturalidade na sala de aula. Entre 2008 e 2024, cerca de 950 profissionais dos concelhos da Região tiveram acesso a formação na área de PLNM, incluindo os professores que participaram nos Encontros de Delegados de Português. De 2019 até à presente data, a Divisão de Formação Contínua da Direção Regional de Educação proporcionou formação PLNM a 306 docentes. Relativamente aos Assistentes Operacionais, são já 310 o número de colaboradores de todas as escolas da RAM, preparados, através de cursos de formação e workshops, para o acolhimento dos alunos estrangeiros em meio escolar.



Concluindo, a inclusão de alunos estrangeiros nas escolas madeirenses representa um pilar fundamental na construção de uma sociedade plural e coesa, refletindo a rica tessitura cultural e social que a nossa ilha abriga atualmente. Esse processo de inclusão é essencial não apenas para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos imigrantes, mas também para a promoção social de valores como a tolerância e a partilha interculturais.

Notas

¹ Referenciado por Fernando Alexandre, Ministro da Educação, na apresentação anual do relatório da OCDE "Education at a Glance 2024".

² Dados provisórios, extraídos da Plataforma PLACE, no dia 4 de novembro de 2024 e fornecidos no dia 27.11.2024 pelo Observatório de Educação da RAM, Direção Regional de Administração Escolar.

³ <https://observador.pt/opiniaao/como-as-escolas-garantem-a-inclusao-de-criancas-e-jovens-imigrantes/>

Referências

Barata, R. M. L. (2012). *Políticas de integração de alunos que têm o português como língua não materna Projeto de Intervenção Contributo para a integração dos alunos de PLNM no 1.º Ciclo* (Tese de Doutoramento).

Canclini, N. G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad* (Vol. 302542). Editorial Gedisa.

Canclini, N. G. (2012). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho - Adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho - Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro - Estabelece normas destinadas a garantir o apoio aos alunos cuja língua materna não é o português.

Diário de Notícias, 11 de novembro de 2024. Alunos Estrangeiros nas salas de aula duplicaram em dez anos.

Direção-Geral da Educação. (2024). *Inclusão de alunos migrantes em meio educativo*. [inclusao_de_alunos_migrantes_em_meio_educativo.pdf](#)

Dos Santos, A. F. P., & Baixos, P. (2023) *Ensinar PLNM em contexto profissional e de nacionalidades distintas—desafios e perspetivas. O que é ser professor (a) de Português para Estrangeiros (PLE)?*, 15.

Méndez, M.L. & Puget, J. (2013). Mesa de abertura. In: *Congreso de FLAPAG. Clínica de la diferencia e interculturalidad*. Anais... Buenos Aires, Argentina: (não publicada).

Silva, S. L. G. V. N. D. (2021). *Os desafios do multiculturalismo: a importância da língua portuguesa como elemento de inclusão no percurso emocional e pessoal do aluno de PLNM* (Tese de Doutoramento).

Weissmann, L. (2018). Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. *Construção psicopedagógica*, 26(27), 21-36.

Diversidade Cultural

Português Língua Não Materna

Maria do Céu Jesus
Escola Básica e Secundária
Dr. Ângelo Augusto da Silva

A aprendizagem e uso de uma língua segunda ou estrangeira pelo aprendente não anula a competência na sua língua materna e na cultura que lhe está associada.



A sociedade portuguesa contemporânea caracteriza-se pela sua diversidade linguística e cultural resultante de fenómenos mundiais e nacionais: a democratização da sociedade portuguesa em 1974; o fim da soberania lusitana nos territórios ultramarinos de África, Ásia e Oceânia, na segunda metade do século XX; a integração na União Europeia em 1986 e a abertura da Europa de Leste possibilitando a circulação de cidadãos para o ocidente europeu. Portugal, apesar de se assumir e hoje novamente de forma mais vincada como país de emigração, caracteriza-se também como um país de imigração.

O tecido social português diverge do de outros tempos, outras línguas e culturas mesclam-se

numa tentativa de integração meramente utópica. Etnias, culturas e línguas diversas faziam parte de um país que se caracterizava de monolíngue.

A escola portuguesa passou nas últimas quatro décadas de uma quase absoluta homogeneidade a uma grande heterogeneidade.

No início dos anos 70 do século passado, os jovens no seu processo de escolarização falavam todos, praticamente todos, português como língua materna, no seu ambiente familiar estavam quase todos expostos à língua padrão, com as normais variações dialetais a nível lexical e fonético.

A adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia tornou possível a melhoria das condições de vida da sociedade lusitana.

ДОБРО
ПОЖАЛОВАТЬ!

BEM-VINDOS!

WELCOME!

BIENVENUES!

BIENVENIDOS

МИ ДУЖЕ РАДІ ТЕБЕ БАЅИТЧ!

BINE ATI VENIT!



Foram muitos os imigrantes africanos que deram entrada no nosso país, originários das ex-colónias portuguesas. Preconcebia-se a ideia menos correta que, como falavam português ou porque falavam outras línguas, obrigatoriamente deveriam falar a língua do país de imigração. Esta implícita imposição parecia querer distanciar de uma língua e de uma cultura que eram sua pertença, forma de identidade de um povo que se expressa na língua e pela língua.

A escola mudara, tudo se alterara, havia que tentar perceber o que estava a ocorrer, um novo Mundo “invadira” as turmas, prontas a aprender, a saber, a descobrir. Era preciso preencher o silêncio expectante. Aprender uma nova língua, a portuguesa, decorrente da obrigatoriedade implícita de tratar-se da língua oficial, obrigava a repensar o ensino, a continuamente desvendar novos caminhos possibilitadores de encontro entre a língua materna e a segunda, de reencontro com a identidade linguística e cultural que não se quer perdida, só tornado possível na diferença.

A par de uma escola que se apresentava de forma diferente, cuja intervenção teria de ser

oposta à de então, uma vez que a aprendizagem do português era feita como língua segunda (L2), muitas foram e são as inquietações, muitas as questões que eclodiam resultado do contacto constante de uma língua que se diz minha, fonte de partilha com outros jovens. O uso da língua portuguesa confinar-se-á unicamente à escola com os professores e colegas ou despertará curiosidades, vontades, interesses, motivados por objetivos confinados ao percurso e à história humana? Muitas são as interrogações que ocorrem, muitos são também os momentos de sabedoria mútua de línguas e países a desvendar num contínuo ininterrupto e é essa constante procura que determina a busca de respostas.

Entre muitas interrogações uma afigurava-se de forma latente, quiçá fonte de resposta para outras interrogações inerentes à língua portuguesa como língua segunda.

A sua utilização por parte dos alunos de outras nacionalidades nas esferas privada, pública e educativa engloba domínios diversos capazes de informar acerca do uso dessa mesma língua. Importa reforçar que estes alunos constituem um

grupo heterogêneo sob diversos pontos de vista: etário, linguístico e cultural.

Do ponto de vista linguístico, a população que tem o português como língua segunda abrange alunos falantes de diferentes línguas maternas, umas mais próximas, outras mais afastadas do português, propiciando diferentes graus de transferência de conhecimentos linguísticos e de experiências comunicativas, como também em diferentes estádios de aquisição e que fora da escola o usam em maior ou menor número de contextos e com um grau de frequência desigual. Dispõem também de diferentes capacidades individuais para discriminar, segmentar e produzir sequências linguísticas. Já do ponto de vista cultural, apresentam diferentes hábitos de aprendizagem, bem como diferentes representações e expectativas face à escola.

Todos estes fatores determinarão ritmos de progressão distintos no que respeita à aprendizagem do português como língua segunda.

As oportunidades de aprendizagem e de uso que cada um tem ao longo da vida, determinantes no processo de aquisição, desenvolvimento e aprendizagem de uma língua, variam bastante de indivíduo para indivíduo. Os alunos podem viver num mesmo contexto, no entanto razões variadíssimas determinarão diferentes oportunidades de aprendizagem e de uso. Viver-se num contexto de imersão não é suficiente para que todos tenham o mesmo grau de exposição a um material linguístico rico e variado da L2.

Essas oportunidades também se relacionam com a distância linguística entre língua primeira (L1) e a língua segunda, quanto mais afastadas são as duas línguas mais os falantes da L2 se refugiam na sua língua materna, assim como também se associam aos hábitos culturais da comunidade e da família.

Mafalda Mendes (2005, p. 115) refere:

“Assim, a língua oficial deve tornar-se para muitos cidadãos uma segunda língua, cuja aprendizagem é profundamente dependente da passagem, com sucesso, pelo sistema escolar e da miscigenação com o(s) grupo(s) linguístico(s) dominante(s).”

Segundo Dulce Pereira (1998), quando se adquire uma segunda língua depois dos 5, 6 anos, nos estádios primários de aquisição, o falante com frequência recorre ao seu conhecimento da língua

materna para analisar os dados da nova língua. O falante constrói o seu saber tendo como apoio os recursos disponíveis que poderão ser diferentes se se trata de uma aquisição feita em contexto formal ou informal.

Num contexto formal, o aluno socorre-se com muito mais frequência à metalinguagem, mas já junto do professor, na pesquisa de livros, dicionários, gramáticas e outros materiais didáticos. Uma outra situação é o de poder treinar de forma controlada o seu processo de aquisição de algumas estruturas e do vocabulário, pelos exercícios programados assim como procurar memorizar conscientemente as aprendizagens. Não esqueçamos que a verdadeira situação de comunicação é a sala de aula e o destinatário é o professor que, em muitas vezes, é entendido não como o interlocutor, mas sim como o avaliador. Então, o processo de aquisição pode ser retardado ou mesmo bloqueado, é o que acontece através do silêncio, do “pouco dizer” e do uso de rotinas discursivas. Na aquisição dirigida serão o sistema e o professor a determinar a progressão e os momentos de paragem para reformulação das suas gramáticas, apesar de ter a vantagem de fazer aceder ao aluno dados não apenas orais, mas também escritos, organizados de tal maneira que permitem ao falante reformular de forma mais rápida regras ou referências semânticas que de modo errado interiorizou.

O grau de empenho e de iniciativa do falante no processo de construção do saber e a rapidez dessa progressão e possibilidade de sucesso em contexto formal como informal dependem de muitos fatores, tais como: a necessidade ou o desejo de comunicar; a frequência e diversidade de situações propiciadoras do uso da língua; a motivação para aprender a nova língua; a existência ou não de um feedback positivo; a maior ou menor preocupação com uma avaliação negativa; a maior ou menor sensibilidade ao erro, que pode ser positiva ao ponto de impulsionar uma reformulação das hipóteses do falante, pelo contrário quando não se apercebe do erro poderá ficar numa determinada etapa de aquisição.

As estratégias de aprendizagem tal como explicita Cyr in Oliveira (2009) correspondem aos procedimentos usados pelos alunos para tornar mais fácil a aprendizagem de uma língua. O sucesso está em íntima ligação com as escolhas



efetuadas pelo aluno a este nível. Contudo, não podemos subestimar todo um conjunto de aspetos relacionados com a personalidade (estilo de aprendizagem, tolerância no que respeita ao ambíguo, a extroversão e a introversão), com características biográficas (idade, sexo, origem étnica ou língua materna), com aspetos situacionais (grau de competência do aluno, língua alvo, tarefas de aprendizagem e abordagens pedagógicas) e ainda elementos de ordem afetiva e de ordem pessoal (atitudes e motivação) que podem determinar essas escolhas.

A heterogeneidade que caracteriza a escola portuguesa não pode, como tal, ser entendida como um facto em si mesmo, uma vez que essa mesma heterogeneidade comporta situações variadas, originadas pela imigração.

A chegada a outro país “obriga” a aprender uma outra língua, neste caso o português, fator de proximidade com o desconhecido, de aceitação, de integração e de progressão social.

Para os alunos que este ano letivo (2024-2025) estão a frequentar o 11.º ano e têm a disciplina de Português Língua Não Materna no seu currículo: Laura, Luís, Juan, Maria José, Samara, Tiago e Vanessa, o desconhecimento da língua portuguesa é o maior problema com o qual se deparam, inevitavelmente, sentem limitações e dificuldades mais ou menos notórias no uso do

português, quer seja para se exprimirem, quer seja para compreenderem o que ouvem e leem. Eles precisam da língua para aceder aos conteúdos e para comunicarem nas mais diversas disciplinas.

Ressalve-se que a aprendizagem e uso de uma língua segunda ou estrangeira pelo aprendente não anula a competência na sua língua materna e na cultura que lhe está associada. As competências linguísticas e culturais referentes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e conduzem a uma consciencialização, capacidade e competência de realização interculturais. Tornam possível que o indivíduo desenvolva uma personalidade mais rica e complexa assim como uma maior capacidade de aprendizagem linguística e uma maior abertura a novas experiências culturais.

O aprendente de língua torna-se então plurilingue e desenvolve a interculturalidade.

O plurilinguismo diferencia-se de multilinguismo. Este último corresponde ao conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. Já o plurilinguismo ultrapassa esta dimensão, sempre que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se alarga, da língua falada em casa para a sociedade em geral. Simultaneamente, para as línguas de outros povos, essas línguas e culturas não ficam mentalmente compartimentadas, alicerça-se uma competência comunicativa que



tem como contributo todo o conhecimento e toda a experiência das línguas na qual essas mesmas línguas interagem e se inter-relacionam.

As competências plurilingue e pluricultural conduzem à tomada de consciência linguística e comunicativa, exploram competências sociolinguísticas e pragmáticas já existentes e desenvolvem-nas.

No que concerne à organização linguística de línguas diferentes, a mesma encaminha para uma melhor perceção do que é geral e do que é específico. Permite também um melhor aperfeiçoamento da competência de aprendizagem assim como uma maior capacidade de aprendizagem linguística e uma maior abertura a novas experiências culturais.

Esta mesma competência pode impulsionar até um certo ponto a aprendizagem subsequente nas áreas linguísticas e culturais. Encaminha de forma mais segura para a ultrapassagem de estereótipos e preconceitos ao mesmo tempo que torna mais rico o potencial da aprendizagem.

A promoção do respeito pela diversidade das línguas e da aprendizagem de mais de uma língua estrangeira permite aos aprendentes construir a sua identidade cultural e linguística, pela integração nessa construção da experiência diversificada do outro assim como, também, desenvolve a sua capacidade para aprender através desta mesma experiência diversificada de relacionamento com várias línguas e culturas.

Quando se foca a responsabilidade de acolher de modo inclusivo a diversidade linguística e preparar os cidadãos e a sociedade, levanta-se à partida um conjunto de discrepâncias, pois é ouvir-se frases tais como: “Se estás em Portugal, fala português!”

Porque a escola é o espaço privilegiado para o desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados, o seu sucesso escolar está intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa, facto essencial dessa integração uma vez que é a língua que lhes vai permitir orientarem-se num novo espaço que não pode ser conquistado sem a sua consolidação. Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola.

Dulce Pereira (2007) afirma “...a escola é o lugar onde a sociedade desemboca na sua forma mais desarmada e crua”. Direi também que é “o lugar onde se tece a trama invisível da sociedade presente e futura”.

Referências

- Ança, M., Oliveira, A. & Ferreira, T. (2009). As línguas maternas na abordagem de conteúdos linguísticos. *Palavras* nº 35, 85-93.
- Pereira, D. (1998). As minorias linguísticas em Portugal. In Mateus, Maria Helena Mira (coord.) (2002). *Uma Política de Língua para o Português*. Colóquio julho de 1998. Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Edições Colibri.
- Pereira, D. (2007). *A Língua Materna*. [Em linha] Construir a Cidade Intercultural. V Encontro da APEDI. Universidade Católica.
- Mendes, M. (2005). Cabo Verde – Ir à escola em L2. In Mateus, Maria Helena Mira e Pereira, Luísa Teotónio (org.) (2005). *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Edições Colibri e CIDAC.
- Oliveira, A.L., Faneca, R.M. & Ferreira, T. (2007). *Integrar em Língua Portuguesa: considerações finais do Projeto Aproximações*. [Em linha] Comunicação apresentada no Seminário Língua Portuguesa e Integração, 2007, acessível em: https://www.researchgate.net/publication/350090905_Oliveira_A_L_Faneca_R_M_Ferreira_T_2007_Integrar_em_Lingua_Portuguesa_consideracoes_finais_do_Projecto_Aproximacoes_a_Lingua_Portuguesa_atitudes_e_discursos_de_ao_nativos_residentes_em_Portugal_In_
- Oliveira, C. (2009). Linguagem e Cidadania. In Pinto, Paulo Feytor, org. – *Direito, Língua e Cidadania Global*. Associação de Professores de Português, 2009. p. 493-509.
- Oliveira, D. (2009). *A interculturalidade na escola e as narrativas de expressão oral*. Universidade Aberta. Acessível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1423>
- Salomão, R. (2006). Línguas e Culturas nas Comunicações de Exportação. Para uma Política de Línguas Estrangeiras ao Serviço da Internacionalização da Economia Portuguesa. [Em linha] *Dissertação de Doutoramento*. Universidade Aberta. [pdf]. Acessível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1386>

Testemunho dos alunos

Mudar de país

Vanessa, 11.º ano

Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

Decorria o ano de 2022.

Tão longe lá atrás! Tive de sair do meu país resultado dos problemas políticos e económicos. Vim com a minha mãe. Recordo perfeitamente aquele dia, despedi-me do meu pai, naquele momento as saudades já eram imensas.

A viagem havia sido muito longa. Partíramos da Venezuela e o facto de deixar a minha família e os meus amigos deixara-me triste, todavia sabia que iria começar uma nova vida, o que podia significar novas oportunidades.

A chegada a Portugal, mais precisamente à ilha da Madeira foi emocionante, o medo do desconhecido apossara-se de mim, teria de adaptar-me a uma nova cultura e começar um novo percurso numa nova escola, a Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva.

O meu primeiro dia foi avassalador, professores, funcionários e colegas falavam e eu não percebia a língua, a escola era diferente, os ritmos eram outros. As aulas decorriam com normalidade, cada disciplina com conteúdos díspares, todavia sentia-me num mundo no qual não me reconhecia, vários sentimentos apoderavam-se do meu ser: revolta, tristeza, solidão e, sobretudo, o sentimento de incapacidade em compreender, falar, interpretar, interagir, escrever, resultado do desconhecimento da Língua Portuguesa.

Hoje sinto que encontrei o equilíbrio desejado, venho de uma cultura diferente, sei que não deixei o meu país de ânimo leve mas estou segura que irei concretizar os meus objetivos, os meus sonhos. A minha Escola foi o meu alicerce.

Em busca da identidade

Maria José, 11.º ano

Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

O meu país é a Venezuela, a minha língua materna é o espanhol. O espanhol a par com as

línguas indígenas, não só hoje como no passado deixaram um legado na língua oficial.

As línguas indígenas devem ser respeitadas, uma vez que a língua e a cultura são delas resultado e marcam a diversidade nacional, apesar de algumas delas estarem em vias de extinção, se não houver a proteção fulcral para a perenidade das mesmas.

Conhecer e saber outras línguas é muito importante e o meu percurso de vida assim o demonstra.

Tive de sair do meu país, uma vez que a situação não era favorável, a insegurança, a falta de bens essenciais e uma assistência médica deficitária, conduziram à saída forçada.

A despedida no aeroporto foi profundamente triste, trazia comigo as recordações e a imagem inesquecível da beleza de diferentes lugares. Mudar não foi fácil, cheguei a Portugal, um país cuja língua se diferenciava do espanhol em múltiplos aspetos, enfrentar dúvidas e temores, não conseguir adaptar-me à nova sociedade devido às diferenças culturais.

Muitos foram os momentos em que me questioneei se deveria deixar para trás as minhas raízes, legado cultural, e adaptar-me a uma nova identidade, aprender só o Português ou continuar a manter viva a língua materna.

Muitas foram as interrogações, as oscilações enquanto ser humano, portador de vivências, memórias, totalizadoras da minha existência.

As vivências num outro país, a aprendizagem da língua e cultura, possibilitaram uma maior proximidade com a língua primeira e com a história que ela comporta.

A proximidade com diferentes culturas é na realidade uma riqueza única, potenciadora de reconhecimento e valorização do património linguístico e cultural.

Termino com a seguinte frase: “Ao princípio perguntarão porquê o fazes, mais adiante perguntarão como o fizeste?”

VIDAS EM MOVIMENTO

Comunidades e Migrações

Sancho Gomes

Direção Regional das Comunidades
e Cooperação Externa

A diversidade cultural enriquece o tecido social, a chegada de novos talentos impulsiona a economia e o reforço dos valores de solidariedade fortalece a coesão social.

A melhor forma de promover a educação social para desconstruir preconceitos e combater estigmas é através das crianças e jovens, especialmente durante a adolescência, período de formação da identidade e de maior receptividade a mudanças de paradigmas. Por outro lado, a influência emocional que os jovens têm sobre suas famílias também contribui para a transformação social. O vínculo afetivo existente entre os jovens e os seus familiares é um poderoso catalisador de mudanças que as entidades públicas não devem descurar, nomeadamente quando se trata de promover o respeito pelas diferenças e a necessidade de defender a igualdade, a equidade e a justiça social, bem como interiorizar sentimentos como a empatia e outros valores humanistas.

A literatura mostra-o, a prática comprova-o. Em pouco mais de duas décadas, por exemplo, a sociedade portuguesa mudou o seu padrão de comportamento relativamente à separação de resíduos e à reciclagem, aumentando a sua preocupação ambiental, e isso deve-se às crianças e jovens que a levaram da escola e a importaram para dentro de casa.

A escola é, portanto, um local privilegiado para as mudanças de paradigma e para combater preconceitos que, ainda que residuais, são extremamente tóxicos para os indivíduos, para a





e necessárias, e considerando o crescimento esperado da imigração, com origens e culturas cada vez mais diversas, é crucial combater discursos de ódio e discriminação.

Importa, portanto, preparar a sociedade para esta realidade emergente, mantendo-nos fiéis aos princípios humanistas de acolhimento e inclusão, bem como a todo o normativo legal que os estrutura, no quadro legislativo regional, nacional e europeu.

Assim, entendemos que fazia sentido ir às escolas promover a empatia e desconstruir mitos, preconceitos, meias-verdades e mentiras que, infelizmente, ainda alimentam os discursos de alguns partidos, polarizando a sociedade ao invés de a unir.

A mensagem que levámos não podia ser mais simples: sejam empáticos e percebam que o migrante é uma pessoa como nós; devemos tratar os outros como queremos ser tratados; a condição de migrante não caracteriza ninguém, porque não é estrutural à Pessoa Humana. É apenas uma condição conjuntural, que não reflete a sua identidade; se o migrante é “apenas” uma pessoa como nós, o que ele pretende não é muito diferente do que pretendem todas as outras pessoas: serem felizes.

Este é o substrato, e a mensagem (não tão subliminar) que pretendi levar às escolas. Se, porventura, alguns alunos saíram das sessões com parte desta mensagem interiorizada, dar-me-ei por feliz.

Região Autónoma da Madeira

Portugal é uma nação moldada por migrações, com influências de diversos povos, como os Lusitanos, Celtas, Romanos, Muçulmanos e Judeus. Com as Descobertas, quando o país promoveu uma globalização sem precedentes, ligando quatro continentes, o nosso sangue e a nossa cultura “enegreceram”. A Madeira desempenhou um papel central nesse processo, sendo desde cedo um ponto de encontro de culturas diversas, com influências de portugueses, flamengos, africanos e indígenas.

Por outro lado, as dificuldades associadas à orografia e à pequena escala sempre criaram problemas económicos às famílias, o que originou uma longa história de emigração. Cem anos depois

sociedade e para o país e que, à luz do direito, da moralidade e do humanismo, não podem ser aceites numa civilização que se quer evoluída.

Foi por esta razão que criámos o projeto “Vidas em movimento: Comunidades e Migrações”.

A mensagem

Na Madeira, vivemos em paz social, sem tensões étnicas, culturais ou raciais. No contexto global atual, em que as migrações são inevitáveis

do início do povoamento, muitos madeirenses já participavam na colonização do Brasil. Hoje, estima-se que 1,2 milhão de madeirenses e descendentes vivam no exterior, distribuídos por países como a África do Sul (400.000), a Venezuela (400.000), o Reino Unido (150.000), o Brasil (100.000), a Austrália (60.000), os EUA (50.000) e o Canadá (50.000). Assim, praticamente todos os madeirenses têm familiares emigrados.

Já relativamente à imigração, em 2023, residiam na Madeira 14.040 estrangeiros com autorização de residência, além de cerca de 900 ucranianos com proteção internacional. Em 2021, a população estrangeira na Madeira era de 24.000 pessoas (um aumento de 24% em relação a 2011), metade vinda da Venezuela, seguida pelo Reino Unido e África do Sul. No mesmo ano, 51.711 residentes da Madeira já haviam vivido no estrangeiro, destacando-se a Venezuela (42%), o Reino Unido (18,3%), a África do Sul (8,9%) e a França (6,2%). Esses dados evidenciam a diversidade genética e cultural da Madeira, assim como refletem a sua vocação histórica de acolhimento e emigração.

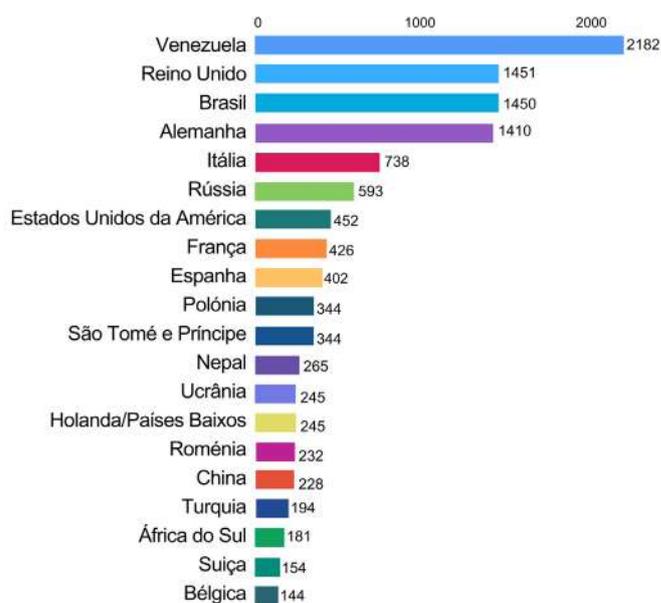


Gráfico 1: População Estrangeira Residente em Território Nacional, por nacionalidade - Ano 2023

Ética do acolhimento

Ao adotar uma abordagem inclusiva e humanista, as políticas de imigração beneficiam os migrantes, mas também fortalecem as comunidades de acolhimento. A diversidade cultural enriquece o tecido social, a chegada de novos talentos impulsiona a economia e o reforço dos valores de solidariedade fortalece a coesão social.

É, por isso, necessário transformar os desafios em oportunidades, com coragem política, solidariedade e uma visão estratégica que coloque a dignidade humana no centro das decisões.

O modelo proposto pelo do Governo Regional da Madeira assenta em quatro pilares essenciais (descritos pelo Papa Francisco):

- 1. Acolher:** Abrir as portas da comunidade com solidariedade, garantindo que os espaços de acolhimento sejam dignos e adequados;
- 2. Proteger:** Respeitar os direitos fundamentais de todos os migrantes, assegurando a defesa da sua dignidade e das suas liberdades;
- 3. Integrar:** Valorizar a riqueza cultural dos novos residentes, reconhecendo que a sua presença contribui para o desenvolvimento social, cultural e económico da Região;
- 4. Promover:** Criar as condições necessárias para que os migrantes possam prosperar, garantindo o seu bem-estar e o da comunidade em geral.

Tabela 1 - População Estrangeira Residente em Território Nacional - Ano 2023			
Região Autónoma da Madeira			
Concelhos	Total	Homens	Mulheres
	14060	7158	6902
Calheta	1324	697	627
Câmara de Lobos	657	327	330
Funchal	7402	3829	3573
Machico	562	287	275
Ponta do Sol	600	282	318
Porto Moniz	116	55	61
Porto Santo	558	283	275
Ribeira Brava	550	259	291
Santa Cruz	1824	911	913
Santana	227	112	115
São Vicente	240	116	124



Multiculturalismo

Na Madeira, em 2023, residiam pessoas provenientes de 123 países. Somos uma sociedade multicultural, o que nos garante algum cosmopolitismo. Aliás, sempre o fomos, porque este era o último porto da Europa para as naus que partiam, bem como o primeiro a que chegavam, no regresso. Estamos, portanto, habituados a lidar com pessoas de outras culturas.

Mas o que é a cultura de um povo, afinal? Cultura é tudo o que é construção humana, é a identidade própria de um grupo humano inserido num território, num determinado período. Há uma dialética permanente entre indivíduo e cultura e é por ela que o indivíduo se insere na sociedade.

É a “circunstância” de que fala Ortega e Gasset. Mas as características identitárias de um determinado povo são exatamente as marcas diferenciadoras entre os povos. Neste sentido,

a característica mais distintiva do ser humano é a diferença, pelo que deve ser valorizada e reconhecida enquanto elemento enriquecedor e não enquanto fator de preconceito ou discriminação.

Assim, o diálogo intercultural e a valorização da imigração são essenciais para a construção de sociedades saudáveis. Ao combater a discriminação e a xenofobia e ao promover a integração e a coesão social, criamos um mundo mais solidário, onde cada indivíduo, independentemente da sua origem, pode contribuir plenamente para o bem comum.

As migrações no mundo atual: desafios e oportunidades

Vivemos numa era de intensa mobilidade humana, onde as migrações desempenham um papel central na dinâmica global. As razões que impulsionam os movimentos migratórios são variadas e refletem interações entre fatores económicos, sociais, políticos, ambientais, culturais e de segurança. É crucial entender essas motivações para abordar de forma justa e eficaz os desafios e as potencialidades que as migrações trazem.

Os motivos económicos estão entre os mais evidentes: muitos indivíduos deixam os seus países de origem em busca de melhores salários e oportunidades. Porém, as razões sociais, como a reunificação familiar ou o acesso a serviços de saúde e educação de qualidade, não podem ser ignoradas. Para outros, o desejo de escapar à instabilidade política, perseguições ou conflitos armados é imperativo. Há também quem seja forçado a migrar por razões ambientais, fugindo de desastres naturais ou das consequências das mudanças climáticas. Por fim, a procura por segurança, valores culturais mais próximos ou até intercâmbios educacionais e profissionais são, igualmente, causas para as migrações.

Não se pense, todavia, que vivemos num mundo idílico. Os migrantes enfrentam dificuldades e os países emissores e de acolhimento deparam-se com desafios, mas também inúmeras vantagens. Economicamente, a Região beneficia da chegada de mão de obra, do aumento do empreendedorismo, do investimento estrangeiro e das remessas financeiras enviadas (por parte dos nossos emigrantes).

Além disso, os países com baixos índices de natalidade, como é o nosso caso, podem ver o seu declínio demográfico equilibrado ou, pelo menos, mitigado, graças à chegada de migrantes. É o que tem acontecido na Região, onde muitas escolas não encerraram devido à chegada de alunos estrangeiros. No campo da inovação, a transferência de conhecimentos fomenta avanços tecnológicos e educativos, contribuindo para o desenvolvimento local. Por último, as migrações fortalecem as relações internacionais, promovendo a cooperação entre nações e o intercâmbio de talentos.

Como se vê, se há desafios e dificuldades, também é um mar de potencialidades que importa não desperdiçar.

O direito à migração e a proteção internacional

A migração é um direito humano consagrado no Artigo 13.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Todos têm o direito de sair de qualquer país, inclusive do próprio, e regressar. Este direito é reafirmado pelas legislações europeia e nacional, que impõem aos Estados a obrigação de proteger os direitos humanos, incluindo os dos migrantes, independentemente da sua situação legal.

Isso significa que todos devem ter acesso a cuidados de saúde, educação e justiça, mesmo que algumas prestações específicas sejam reservadas a residentes regulares. Além disso, o Artigo 13.º da Constituição da República Portuguesa reforça o princípio da igualdade, assegurando que ninguém pode ser prejudicado ou privilegiado com base em fatores como origem, raça ou condição social.

O futuro das migrações: o que pretendemos?

Encarar as migrações como uma oportunidade é essencial. Para tal, é necessário adotar políticas que valorizem o contributo dos migrantes e promovam a integração, sem qualquer tipo de discriminação. Reconhecer que a mobilidade humana é um fenómeno natural é o primeiro passo para transformar o futuro das migrações numa história de sucesso.

É por isso que temos de decidir sobre políticas de imigração, o que implica fazer escolhas informadas, claras e rigorosas. Queremos ou não



acolher mais imigrantes? Em caso afirmativo, de que países de origem e com que características? É, igualmente, necessário determinar quais os setores económicos em que a imigração é mais necessária e identificar os níveis de formação desejados. Não podemos titubear ou tergiversar. A ausência de políticas claras é o mato que incendeia os discursos xenófobos, radicais, populistas e demagógicos.

Mas estas decisões não podem ser tomadas isoladamente. É essencial o estabelecimento de parcerias locais, nacionais e internacionais, com compromissos sólidos para facilitar deslocações seguras e organizar processos de acolhimento eficazes. É igualmente imperativo definir as condições em que os migrantes chegam e adotar uma política de legalização clara, garantindo que aqueles que passam as nossas fronteiras possam construir uma vida digna e contribuir para o bem comum, em condições de equidade.

Quantas línguas fala um Psicólogo?

Desafios da multiculturalidade para a intervenção psicológica

**Espaço
PSI**

Daniela Abreu e Nélia Maciel

Centro de Recursos Educativos Especializados da Ribeira Brava e Ponta do Sol - Núcleo da Calheta

Um mundo multicultural, torna possível a troca de ideias, opiniões, vivências e experiências.

A multiculturalidade é um conceito que se refere à convivência e interação de diferentes culturas dentro de uma sociedade. Este fenómeno tem ganho cada vez mais importância no mundo globalizado em que vivemos, e a compreensão das suas implicações é essencial para a construção de sociedades mais inclusivas e justas (Madureira et al., 2024; Cusati et al., 2024).

Por sua vez, a escola, como local de socialização que realmente é, tem as suas portas abertas a todos, independentemente das diversas origens, nacionalidades, religiões, etnias, sendo que o processo educacional converge cada vez mais para identidades plurais, trazendo diversidade às escolas (Rodrigues, 2013). Neste artigo, procuraremos expor alguns dos desafios inerentes a esta realidade, assim como refletir acerca de possíveis soluções para estes mesmos desafios, nos contextos escolares do concelho da Calheta.





Gostaríamos de começar com a ideia de que “Não existe outra resposta que não seja a de termos de viver juntos, mas também a de termos de aprender a viver com os outros”. Assim, a escola aparece como espaço onde se dá esta convivência e esta aprendizagem, pois é na escola que todas as culturas, sobretudo as minorias étnicas, tentam fazer o seu processo de integração social (Rodrigues, 2013). É aqui que se insere a educação inclusiva, que a todos acolha, incluindo a diferença, de um modo não discriminatório, identificando e removendo barreiras de aprendizagem, exigindo a presença e participação de todos os alunos, particularmente aqueles em risco de marginalização, exclusão ou insucesso (Viviani, 2016).

A educação inclusiva pressupõe a intervenção de diversos profissionais, entre eles, o psicólogo. Na sua atuação ao nível escolar, o psicólogo depara-se inevitavelmente com esta multiculturalidade e é, igualmente, um agente fundamental para a promoção da educação inclusiva, equitativa e de

qualidade, preparando os estudantes para atuarem em contextos multiculturais e diversos (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2023).

Perante a multiculturalidade, as escolas e os psicólogos presentes enfrentam inúmeros desafios, entre eles as múltiplas culturas, línguas e valores que aqui coexistem, lutando contra os estereótipos e preconceitos que, por vezes, daí podem advir (Cefai et al, 2015). Enfrentamos, enquanto psicólogos e comunidade escolar, o desafio de acolher crianças oriundas de uma sociedade onde há uma participação de diferentes populações, com diferenças a vários níveis, impeditivas da uniformização de currículos e de estratégias (Rodrigues, 2013).

Além disso, é necessário ter em conta o facto de a população migrante estar, por vezes, exposta a diversas fontes de stress durante o percurso migratório, o que aumenta as vulnerabilidades a nível psicológico. A investigação tem mostrado que, contra todas as expectativas e probabilidades, existem pessoas - crianças, adolescentes e adultos



- que conseguem percorrer com sucesso estes caminhos com muitos obstáculos e dificuldades, atingindo metas por si estabelecidas, pretendidas e desejáveis, fazendo-o quando conseguem pôr em jogo os seus próprios recursos e os que têm à sua volta. Neste caso falamos de pessoas resilientes (Cefai et al, 2015).

Assim, a resiliência pode ser definida como a capacidade que um sistema dinâmico apresenta para resistir ou recuperar de ameaças significativas à sua estabilidade, viabilidade ou desenvolvimento (Masten & Tellegen, 2012). Segundo Garmezy (citado em Cefai et al, 2015), por definição a resiliência constitui uma qualidade elástica, que envolve a capacidade de distender sob o efeito do stress e depois voltar ao normal. A resiliência pode assim ser conceptualizada como um tipo de plasticidade ou flexibilidade (Cefai et al, 2015).

Os psicólogos, especificamente, têm ainda o desafio de adaptar as intervenções para que sejam culturalmente pertinentes e eficazes, o que pode exigir a modificação de abordagens tradicionais para alinhar-se com as crenças e valores das nossas crianças (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2023). É ainda necessário, enquanto psicólogos a exercer funções num sistema escolar, ter em conta a tendência em rejeitar e não gostar daquilo que é diferente, que não compreendemos, tendo ainda noção da existência de diferenças de gostos, culturas, modos de falar e entender que continuam a marcar o mundo, gerando dúvidas e ao mesmo tempo rejeições (Rodrigues, 2013). E

estes fatores tornam-se, também eles, desafios que são necessários enfrentar para uma melhor integração.

Assim, a diferença deve tornar-se igualmente um desafio, o desafio de acolher e respeitar a diferença (Rodrigues, 2013) e, para Sá (citado em Rodrigues, 2013) a escola, tal como a sociedade, deve ser desafiada a repensar estratégias para acolher todos os alunos, uma vez que é um espaço de convivência, de aprendizagem privilegiada onde os estudantes passam a maior parte do seu tempo e, por isso, acaba por fornecer as diretrizes base para que os estudantes se tornem cidadãos responsáveis (Garcia, 2013).

Perante a multiculturalidade, não há regras únicas que promovam a integração e inclusão, mas sim um conjunto de atitudes e estratégias (Garcia, 2013). Tais estratégias terão como objetivo a integração destes alunos na comunidade escolar, de modo a que adquiram as aptidões necessárias para se realizarem na sociedade que os acolhe, sem nunca perder as suas origens (Rodrigues, 2013), tendo em mente que “para que a criança possa assimilar a cultura da escola, é necessário que a escola consiga assimilar a cultura da criança” (Rodrigues, 2013).

Desta forma, existem algumas estratégias como o trabalho de grupo e cooperativo com os mais variados elementos (de género, religião, cultura...) (Rodrigues, 2013). Por outro lado, de forma a combater o preconceito e situações de discriminação, é necessário abordar temas como

o preconceito racial (Garcia, 2013). Portanto são de igual modo fundamentais as dinâmicas psicossociais que levam ao alerta dos problemas, à elevação da autoestima, à autorrealização, à criação de vários jogos de dinâmicas de grupo que tenham como intuito levar a uma mudança de atitudes (Rodrigues, 2013).

Segundo Rodrigues (2013), nas escolas, dever-se-á formar turmas multiculturais, de modo a haver um aumento do contacto e conhecimento entre os grupos que se opõem. Logo, ensinamos os alunos, através do exemplo, que apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais.

Nas escolas do concelho da Calheta com o qual temos contacto na nossa prática profissional, a realidade espelha esta multiculturalidade que é retratada pela literatura. Acresce a cada ano o número de alunos oriundos de outros países, composto por diversas nacionalidades (Venezuela, Africa do Sul, Inglaterra, Chéquia, Países Baixos, Suécia, Polónia, Israel, Eslovênia, Alemanha, Hungria, Espanha, Itália, Catar, Estados Unidos, Irlanda, França, Áustria, Ucrânia, Bélgica, Sérvia, Luxemburgo, Lituânia, Letónia, Malta, entre outros). Enquanto psicólogas, surgiram desafios relacionados com as avaliações psicológicas em casos em que as crianças não dominam o português, assim como desafios relacionados com

a integração destas crianças e, por conseguinte, o desafio de ajudar a educar para (e com) a diferença.

Desta forma, inserimos os programas de competências socioemocionais, que apoiam em contexto de turma, implementando a medida universal de apoio à aprendizagem e à inclusão, procurando capacitar as crianças a usar os seus recursos pessoais para ultrapassarem obstáculos e continuarem a crescer e a prosperar. O programa tem os seguintes objetivos: 1) Desenvolver e promover a aprendizagem emocional, social e as competências de resiliência. 2) Promover um comportamento positivo, pró-social e relações saudáveis. 3) Promover a saúde mental e o bem-estar, principalmente, de crianças em risco. E, por último, 4) melhorar o envolvimento académico, a motivação e a aprendizagem (Cefai et al, 2015).

Também tem como intuito promover a literacia emocional, a promoção dos valores e a coesão enquanto comunidade escolar e, ao nível da multiculturalidade, promover a integração e o respeito por todos.

Para além dos programas de competências socioemocionais, que têm auxiliado a comunidade escolar deste concelho, existem outros mais relacionados com questões académicas. O programa de Promoção de Literacia Emergente



(Cruz et al, 2023) que promove a compreensão oral, é uma pré-competência para o ensino formal da leitura e da escrita, de forma a capacitar as crianças e diminuir eventuais desigualdades socioeconómicas, intervindo em competências específicas como a consciência fonológica, o vocabulário e conceptualizações sobre a linguagem escrita. Através deste programa, conseguimos atuar de forma preventiva com crianças do pré-escolar de forma a não só colmatar dificuldades, como também promover de igual forma o sucesso académico de todos.

Guiamo-nos sobretudo pela ideia de que, para integrar todos os cidadãos numa mesma sociedade, as singularidades de cada indivíduo têm de ser tidas em conta sem que nenhuma cultura seja absorvida ou subjugada, uma vez que todas podem dar o seu contributo para a formação de uma sociedade aberta e, por conseguinte, culturalmente mais rica (Garcia, 2013).

Tal como foi possível compreender, o mundo atual é um mundo multicultural no qual diferentes culturas interagem e se confrontam e o facto de podermos todos partilhar o mesmo espaço, de forma tolerante e pacífica, torna possível a troca de ideias, opiniões, vivências e experiências. Por isso, o contacto com a diferença deve ser valorizado, uma vez que nos torna mais capazes, mais experientes e com maior capacidade reflexiva (Garcia, 2013).

A resiliência é um processo positivo que conduz à saúde. Certas características pessoais, das famílias, das escolas e das comunidades que estão associadas à resiliência estão por sua vez relacionadas com um desenvolvimento positivo e saudável. Estas características funcionam como fatores de proteção atenuando, por um lado, o impacto da exposição a fatores de risco e promovendo, por outro, a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida (Cefai et al, 2015).

Por fim, e em resposta à questão colocada inicialmente no nosso artigo, talvez o psicólogo não fale todas as línguas, nem tão pouco esteja a par de todas as culturas e tradições, mas sabemos que se esforça para que as barreiras da cultura, da língua e das diferenças sejam ultrapassadas e, além disso, integradas para que através dessas diferenças todos cresçamos enquanto sociedade, e para que saibamos lidar com as diferenças que encontramos pelo caminho, afastando tudo aquilo



Nélia Maciel

que nos separa, para valorizar tudo aquilo que nos une.

Referências

- Cefai, C., Miljevic-Ridicki, R., Bouillet, D., Pavin, T., Milanovic, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simoes, C., Lebre, P., Kimber, B., Eriksson, C. & Caetano, A. (2015). *RESCUR: surfing the waves-a resilience curriculum for early years and primary schools-a teacher's guide*. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/21977>
- Cruz, J., Mendes, S., Marques, S., Alves, D., & Cadime, I. (2023). Development of a group emergent literacy screening tool. *Children*, 10(2), 306. <https://hdl.handle.net/1822/83116>
- Cusati, I. C., dos Santos, N. E. P., Cusati, R. C., & Avelar, A. C. (2024). Pensar a interculturalidade na educação e a didática crítica intercultural na contemporaneidade. *Nuances: Estudos sobre Educação*. <https://doi.org/10.32930/nuances.v35i00.10623>
- Garcia, S. A. B. (2013). *Escola multicultural: a sala de aula como espaço de integração e inclusão social* (Doctoral dissertation, Tese (doutorado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa). <http://hdl.handle.net/10362/12144>
- Madureira, C. P., Ágreda, N. H. & González, M. V. (2024). *Pedagogia da Dignidade: Caminhos para uma Sociedade Convencional*. https://books.google.pt/books?hl=en&lr=&id=qE0sEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=A+-multiculturalidade+refere-se+%C3%A0+conviv%C3%A2ncia+e+intera-%C3%A7%C3%A3o+de+diferentes+culturas+dentro+de+uma+sociedade.&ots=b0BUMn-qo6&sig=FHxXmSsFyB5aTGDFOKZLupRjCuw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Masten, A. S., & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the project competence longitudinal study. *Development and psychopathology*, 24(2), 345-361. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22559118/>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2023). *Livro Verde do Futuro da Segurança e Saúde no Trabalho*.
- Rodrigues, P. C. R. (2013). *Multiculturalismo: a diversidade cultural na escola* (Doctoral dissertation). <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/3683>
- Viviani, A. (2016) *Educação para a cidadania global, multiculturalismo e inclusão social na Europa. I Have Rights*. https://ihaverights.pixel-online.org/files/book/PT_Version.pdf



Juvelina Pita

Sugere...

Livros

Juvelina Pita
Divisão de Gestão de Projetos | DRE



A Escola e a Diversidade Cultural ***Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação***

Autor: Rosa Bizarro

Editora: Areal

Ano: 2006

Esta obra aborda os desafios e as oportunidades que a diversidade cultural traz para as práticas educativas atuais. A autora sugere adaptações no currículo e nas práticas pedagógicas para atender às necessidades de uma sociedade diversa, incentivando a convivência pacífica e o enriquecimento entre culturas. Discute o papel da educação na formação de cidadãos abertos ao diálogo intercultural e destaca metodologias que promovem empatia, tolerância, respeito e cooperação.



Migrações e Cidadania

Autor: Gonçalo Saraiva Matias

Editora: Francisco Manuel dos Santos

Ano: 2014

Esta obra reflete sobre as questões relacionadas com a migração e com os desafios que esta traz para o conceito de cidadania. O autor aborda a mobilidade humana nas suas diferentes formas e analisa os impactos sociais, políticos e económicos desse fenómeno nas sociedades atuais. Aborda ainda a evolução do conceito de cidadania num mundo multicultural e interconectado, destacando a necessidade de políticas inclusivas que conciliem segurança e solidariedade, e que reconheçam a dignidade dos migrantes.



Multiculturalismo e Educação

Autores: António Camilo Cunha

Editora: Whitebooks

Ano: 2014

A obra analisa a relação entre a diversidade cultural e os desafios da educação num contexto global. Destaca como a diversidade cultural nos ambientes escolares afeta as práticas pedagógicas e influencia o desenvolvimento dos alunos e o papel dos educadores. Enfatiza a importância de uma educação que valorize a diversidade, promova a compreensão e favoreça a convivência em sociedades multiculturais. Aborda também os desafios enfrentados pelos sistemas educativos para combater preconceitos e criar ambientes de aprendizagem equitativos, defendendo que a diversidade deve ser vista como uma oportunidade de enriquecimento coletivo.

Espaço TIC

Storyjumper



O Storyjumper é uma ferramenta online para elaboração de livros e histórias, com possibilidade de criação de personagens e gravação de voz. Esta ferramenta permite, a partir da adesão através de uma conta gratuita, que os alunos possam escrever em situação presencial ou de E@D vários tipos de texto. Permite igualmente inserir imagens criadas ou selecionadas da internet ou da própria aplicação, facilitando assim a fase de ilustração dos textos. Possui ainda um corretor ortográfico.

Descubra mais em: [Storyjumper](#)

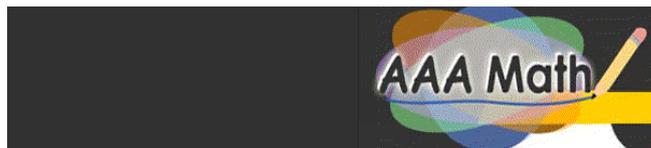
Vidnoz



O Vidnoz é uma plataforma inovadora que utiliza a Inteligência Artificial para simplificar a criação de vídeos de alta qualidade. Com mais de 1200 avatares IA realistas, 1240 vozes naturais e 2800 modelos de vídeo, o Vidnoz permite aos educadores que desenvolvam conteúdos educativos de forma eficiente e personalizada.

Descubra mais em: [Vidnoz](#)

AAAMath



O AAA Math é uma plataforma web completamente gratuita que disponibiliza um vasto conjunto de exercícios, jogos e tarefas associado à área da matemática, de uma forma muito simples e intuitiva. Estes exercícios estão organizados por conteúdos e ano de escolaridade, o que permite um rápido acesso ao exercício pretendido.

Disponível em: [AAAMath](#)

Lucidspark



Lucidspark é uma ferramenta inovadora com recursos projetados especificamente para alunos de todos os níveis de ensino. Tem recursos abrangentes que ajudam a organizar informações, visualizar dados e material de aula, organizar tarefas e prazos e colaborar com os colegas.

Com o recurso de quadro branco da Lucidspark, os alunos podem usar a tela de desenho digital de forma independente ou com os colegas em tempo real e em qualquer lugar.

É uma ferramenta digital de educação perfeita para projetos em grupo e colaborativos, dando aos alunos a capacidade de dar e receber feedback e compartilhar ideias. Ver em: [Lucidspark](#)

Apps for Good

10.^a Edição

Projeto **Brainy School**

António Silva e Lício Silva

Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia

Uma das mais-valias da aplicação é o facto das compras destes serviços e produtos poderem ser feitas fora da escola, de forma autónoma e online.



A Apps for Good é um projeto educativo tecnológico internacional que congrega escolas de todo o mundo, desafiando alunos, professores e encarregados de educação a desenvolverem aplicações para smartphones ou tablets, mostrando-lhes o potencial da tecnologia, na transformação do mundo e das comunidades.

No âmbito deste projeto, a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia (HBG), no Funchal, desenvolveu o projeto “Brainy School” com 4 alunos da turma 1 do 8.º ano, no período entre outubro de 2023 a setembro de 2024.

A equipa de trabalho constituiu-se pelos alunos, Afonso Albuquerque, João Freitas, Madalena



Sousa e Teresa Menezes, e os professores Licínio Silva, António Silva e Patrícia Dias, diretora de turma dos referidos alunos. É de ressaltar o apoio e contributo incondicionais dos encarregados de educação.

O projeto “Brainy School” foi vencedor do concurso regional do Apps for Good, realizado a 7 de julho de 2024 e representou a Região Autónoma da Madeira no Evento Final, que teve lugar no dia 18 de setembro, no Pavilhão do Conhecimento em Lisboa.

Neste evento final, foi apresentado o cartaz do projeto no espaço denominado “Momento Marketplace”, sendo que o júri, constituído por elementos das empresas parceiras do Center of Digital Inclusion Portugal – CDI Portugal, conheceu, questionou e partilhou ideias sobre as apps a concurso. Seguiram-se as apresentações das equipas e convidados, e, finalmente, o momento de divulgação das equipas vencedoras, nas diversas categorias.

A app “Brainy School” conquistou o prémio da votação do público, como melhor app nacional.

O ponto de partida/problema inicial para a criação da app “Brainy School” foi idealizar uma nova forma de inscrição dos alunos em atividades, clubes e projetos da Escola, no início do ano letivo. Outra das funções seria substituir o cartão físico da escola, feito em plástico, por uma app que fosse ao encontro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações

Unidas, especificamente o ODS N.º 11 - Cidades e Comunidades Sustentáveis. No decorrer do trabalho, os alunos foram identificando um conjunto de “fragilidades” na vida escolar que poderiam ser colmatadas e foram adicionando funcionalidades à ideia inicial da app.

Em termos de utilização da aplicação, o procedimento é o seguinte: o utilizador introduz o “Nome de Utilizador” e a “Password”. Na interface principal estão disponíveis as operações dos menus: requisição de mesas, computadores e livros na biblioteca; compra dos produtos do bar; reserva de jogos e materiais lúdicos na sala de jogos, por datas e horários; reserva das refeições escolhendo os pratos disponíveis (normal ou vegetariano) por datas e horários; aquisição de materiais na papelaria, com respetivo pagamento e posterior levantamento; envio de documentos para impressão na reprografia e recolha à posteriori; acesso à informação e inscrição nos clubes, atividades e projetos da escola. Uma das mais-valias da aplicação é o facto das compras destes serviços e produtos poderem ser feitas fora da escola, de forma autónoma e online.

Ao usarem a app “Brainy School”, os alunos ganham e acumulam pontos que podem trocar por bens e serviços, utilizando o total de pontos ou a combinação de pontos e dinheiro.

A app conta ainda com mais funções tais como: Histórico de Compras, Pontos Acumulados e Saldo da aplicação. No Histórico são apresentadas todas as operações realizadas, incluindo as compras em dinheiro e as trocas de pontos por bens e serviços. Na opção Pontos são indicados os pontos acumulados e, no Saldo, são apresentados o montante disponível e o número de pontos existentes.

Existe ainda a possibilidade de fazer o carregamento imediato do cartão, através dos métodos bancários online “homebanking”, a que os encarregados de educação podem ter acesso. Esta opção evita que o aluno fique temporariamente impedido de comprar um produto ou serviço.

A criatividade e originalidade dos alunos na conceção desta app foram fundamentais ao seu desenvolvimento. Este é um projeto que se revelou válido na medida em que todo ele simplificaria a vida dos alunos e dos encarregados de educação.

Uma app para o futuro, nos dias de hoje!

Entrelaçando Culturas através da literatura infantil

Ana Vieira e António Pimenta

Coordenação das Bibliotecas das Escolas do 1.º Ciclo

Através da leitura, os alunos aprendem a valorizar a diversidade, enquanto constroem uma identidade cultural, mais forte e inclusiva, preparando-se para uma cidadania global, aberta ao diálogo e às diferenças.



A interculturalidade, entendida como a interação e convivência entre diferentes culturas, vai além da simples coexistência. Trata-se de um processo dinâmico de troca ativa de ideias, valores e práticas, que fomenta o respeito e a compreensão mútua. Este conceito é essencial em contextos como a educação, políticas públicas e ambientes de trabalho diversos, sendo particularmente relevante na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.

Nesta fase inicial de desenvolvimento, o contacto com culturas, línguas e tradições específicas desempenha um papel fundamental no crescimento social, emocional e cognitivo das crianças. Ao aprender sobre diversidade cultural, os alunos não só combatem preconceitos desde cedo, mas também desenvolvem a empatia, o respeito e uma visão mais abrangente do mundo. A exposição a diferentes culturas enriquecedoras fomenta o processo de aprendizagem, estimula a curiosidade e prepara as crianças para um futuro em sociedades globalizadas, tornando-se uma ferramenta vital na formação de valores inclusivos.

Apresentando histórias e personagens de diversas origens, a literatura para a infância permite que as crianças compreendam e respeitem as diferenças, ao mesmo tempo que desmistifica estereótipos e amplia o seu repertório cultural. Através da leitura, os alunos aprendem a valorizar a diversidade, enquanto constroem uma identidade



cultural, mais forte e inclusiva, preparando-se para uma cidadania global, aberta ao diálogo e às diferenças.

A exploração da literatura infantil nas salas de aula, especialmente em contextos educativos multiculturais, fortalece ainda a identidade de crianças provenientes de minorias culturais, proporcionando-lhes representatividade e inclusão. Simultaneamente, permite que todas as crianças ampliem a sua compreensão sobre o mundo, aprendendo a celebrar as diferenças em vez de as temer. Neste cenário, a literatura infantil emerge como um recurso valioso, apresentando às crianças uma variedade de culturas e perspetivas de maneira acessível e envolvente, sendo uma ferramenta crucial para o desenvolvimento de uma cidadania global e inclusiva.

Neste contexto, o projeto “Um Mundo de Histórias... Contadas, Ouidas e Sentidas...”, uma iniciativa dos Técnicos Superiores de Bibliotecas Escolares da Direção Regional de Educação, alinha-se perfeitamente com este propósito, direcionando as suas atividades para crianças da educação pré-escolar e alunos do 1.º ciclo do ensino básico. Envolve aproximadamente 40 escolas e 2500 crianças/alunos, sendo que, nalgumas, o trabalho será desenvolvido em dois edifícios, sob a orientação de 47 técnicos superiores, em parceria com educadores, docentes do 1.º ciclo e pais/ encarregados de educação.

O projeto aborda a interculturalidade em duas fases distintas, numa primeira fase envolvendo um trabalho contínuo nas escolas, ao longo do ano letivo. Nesta fase, as crianças têm a oportunidade de explorar livros de diversas culturas, incluindo contos africanos, europeus, asiáticos e sul-americanos. Através da leitura, dramatizações, oficinas e sessões de contos, os alunos são incentivados, não apenas a vivenciar

essas histórias, mas também a interagir com elas, criando um ambiente de aprendizagem ativa e colaborativa que promove o respeito e a empatia.

Por sua vez, na segunda fase, o projeto terminará com um Encontro Literário Intercultural, no final do ano letivo, reunindo crianças, alunos e docentes das escolas participantes. Este evento será um espaço de análise e reflexão sobre a diversidade cultural, promovendo atitudes de respeito e valorização das diferenças. Durante o encontro, haverá uma feira do livro temática, uma exposição de trabalhos criados pelos alunos/crianças, sessões de mediação de leitura e oficinas criativas que abordam a interculturalidade.

Este projeto visa não apenas enriquecer o conhecimento cultural dos alunos/crianças, mas também fortalecer a compreensão e a empatia, preparando-os para viver num mundo diverso e multicultural.



Concurso Eco Cozinheiros

Ana Sousa, Carmo Ferreira e Joana Xavier

Gabinete de Apoio às Altas Capacidades | DRE

A equipa multidisciplinar do Gabinete de Apoio às Altas Capacidades, da Direção Regional de Educação, organizou, no dia 14 de setembro de 2024, o Concurso Eco Cozinheiros, no âmbito do programa de enriquecimento Ser e Saber +.

Neste concurso, as famílias e os alunos, em equipas, foram desafiados a elaborar um prato (entrada ou sobremesa) e confeccioná-lo *in loco*, sem utilizar qualquer equipamento eletrónico.

Esta iniciativa teve como objetivos incentivar as crianças, jovens e suas famílias a confeccionarem refeições saudáveis e sustentáveis, bem como

promover as relações interpessoais e os momentos de partilha.

Estiveram em competição 4 equipas que surpreenderam o júri com deliciosas iguarias, confeccionadas e servidas com imensa criatividade.

Os elementos do júri puderam observar os processos de trabalho de elevado rigor e determinação.

Após a apresentação dos pratos, foram atribuídos os prémios, generosamente cedidos pelas empresas VMT Madeira, Madeira Shopping e UAU CACAU.



I Encontro de Alunos Estrangeiros

Carla Martins e Fátima Matos
Escola Secundária Jaime Moniz

Facilitar a integração dos estudantes vindos de diferentes países, fornecendo-lhes informações sobre o sistema de ensino português, a escola, a sua estrutura e os apoios disponíveis.

Caminhar pelos corredores de uma escola secundária pode parecer um labirinto desconhecido para um aluno cuja língua materna não é o português. A cada passo, o som de vozes numa língua que não domina pode intensificar perguntas e incertezas. Para esse estudante, tudo o que era habitual e confortável ficou para trás. Entre novos rostos e rotinas, a sensação constante de não pertença, de isolamento, de incompreensão face a novas regras e códigos culturais podem ser fatores de exclusão que não permeiam uma aprendizagem com sucesso. A Escola Secundária Jaime Moniz não é alheia a esta questão e, no

dia 2 de outubro, acolheu, o I Encontro de Alunos Estrangeiros destinado a falantes de outras línguas que integram a comunidade escolar durante o ano letivo de 2024-2025. Este evento, promovido no âmbito do projeto “Assistência Tutorial a Alunos Estrangeiros”, teve como objetivo facilitar a integração dos estudantes vindos de diferentes países, fornecendo-lhes informações sobre o sistema de ensino português, a escola, a sua estrutura e os apoios disponíveis.

O encontro teve início com uma mensagem de boas-vindas por parte da direção da escola, destacando a importância da diversidade cultural





e o compromisso da escola com a inclusão e o sucesso de todos os seus alunos. A presidente, Ana Isabel Freitas, teceu palavras de encorajamento e apoio aos novos alunos, pois, como escola inclusiva, as portas da instituição abrem-se aos novos alunos para ajudá-los a definirem os seus projetos de vida. De seguida, as professoras Fátima Matos e Carla Martins, que organizaram a sessão, procederam à apresentação da estrutura orgânica da escola, explicando os principais serviços de apoio, como o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Foram esclarecidas dúvidas sobre as opções curriculares disponíveis, a oferta formativa curricular da escola, Cursos de Educação e Formação, avaliação externa e os seus efeitos no prosseguimento de estudos ou na entrada no mundo do trabalho. Foi dada especial atenção aos programas de Português Língua Não Materna (PLNM), fundamentais para os estudantes estrangeiros desenvolverem competências na língua portuguesa e acompanharem com sucesso as restantes disciplinas. Esta sessão foi traduzida em inglês e espanhol por dois alunos que se encontram no nível intermédio de proficiência linguística de português.

Além da formação académica, o evento incluiu informações sobre as atividades de complemento curricular, que abrangem o desporto escolar, clubes relacionados com as expressões plástica, música,

teatro e dança. Os mentores dos projetos puderam apresentar as suas propostas e esclarecer os alunos sobre o horário em que são desenvolvidos e quais as atividades que contemplam. Sublinhou-se a importância das atividades extracurriculares, uma vez proporcionam oportunidades únicas de integração e contacto com a nova cultura, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Durante o encontro, foram também discutidos os diversos apoios disponíveis para os estudantes estrangeiros, como aulas de reforço, assistência tutorial, apoio pedagógico, acompanhamento emocional e orientação social e vocacional. Indicou-se ainda que cada conselho de turma, iria definir a melhor estratégia a adotar quer na metodologia no estudo, quer na implementação de instrumentos de avaliação adequados ao conhecimento de língua e nível de conhecimentos do aluno.

Este encontro contou ainda com a presença de Encarregados de Educação e constituiu um momento fundamental de integração para falantes de outras línguas, proporcionando-lhes as ferramentas e o suporte necessários para se adaptarem ao novo contexto escolar e cultural. A Escola Secundária Jaime Moniz reafirmou, com este evento o seu compromisso com a inclusão, promovendo um ambiente de acolhimento e apoio para todos os seus estudantes.

Dia Internacional da Bengala Branca

Lions Clube do Funchal entrega Materiais Lúdico-Pedagógicos

Susana Spínola
Divisão de Acompanhamento
à Surdez e Cegueira | DRE

Este dia representa, simbolicamente, a liberdade, a confiança, a dignidade e a capacidade das pessoas cegas para a mobilidade independente.

Conforme vem sendo habitual, a Divisão de Acompanhamento à Surdez e Cegueira, unidade flexível da Direção de Serviços de Educação Especial da Direção Regional de Educação, tem-se empenhado na comemoração do Dia Internacional da Bengala Branca. 2024 não foi exceção, em especial por se assinalarem os 60 anos desde a primeira data instituída pela União Mundial de Cegos, 15 de outubro de 1964, que anos mais tarde, em 1970, se junta à UNESCO para esta celebração revestida de sentido simbolismo para todos aqueles que, um pouco por todo o mundo, se encontram ligados à realidade das pessoas cegas ou com baixa visão.

Assinalado por grupos de pessoas cegas, familiares e profissionais, através dos quais se tenta garantir o acesso à equidade, nos vários quadrantes da sociedade, o Dia da Bengala Branca representa, simbolicamente, a liberdade, a confiança, a dignidade e a capacidade das pessoas cegas para a mobilidade independente. Esta importante data não celebra apenas a autonomia das pessoas cegas (bengala branca), mas também das pessoas com baixa visão (bengala verde) e surdocegas (bengala vermelha). Nesta área específica de intervenção da mobilidade das pessoas cegas, ou com baixa visão, o treino de orientação e mobilidade pode ser definido como o ensino de conceitos, capacidades e técnicas necessários para que a pessoa com



cegueira ou baixa visão possa se deslocar de forma segura, eficiente e graciosa, em qualquer tipo de ambiente e em todas as situações com as quais se depara. Assim, um programa de orientação e mobilidade pode envolver treino sensorial, desenvolvimento de conceitos,

desenvolvimento motor, desenvolvimento de capacidades de orientação e desenvolvimento de capacidades de mobilidade. Neste domínio da acessibilidade, existem várias técnicas específicas de orientação e mobilidade que podem ser facultadas por psicomotricistas e técnicos superiores especializados, com competências na área: técnicas de guia - utilizadas quando uma pessoa com cegueira ou baixa visão se desloca acompanhada por um guia; técnicas de defesa - técnica corporal, realizada com os membros superiores, utilizada para detetar e proteger a



pessoa cega ou com baixa visão e evitar que embata contra objetos; técnicas de bengala - utilizadas de modo a que a pessoa com cegueira ou baixa visão consiga realizar um percurso com bengala de forma autónoma e em segurança. Por outro lado, a acessibilidade também pode ser assegurada com o recuso a um cão-guia. Algumas pessoas cegas ou com baixa visão optam por utilizar um cão-guia para melhorar a sua autonomia. Em Portugal existe apenas uma única escola responsável pela formação de cães-guia para pessoas cegas, a ABAVD - Escola de Cães-Guia para Cegos.

O Evento Comemorativo teve lugar no Auditório da Direção Regional de Educação e foi enaltecido com a Entrega Oficial de Materiais Lúdico-Pedagógicos, por parte do Lions Clube do Funchal. De entre os materiais oferecidos destacamos: Jogo Uno em Braille, Jogo 3D de Memória Tátil, Jogo 3D Encontra as Diferenças, TactiPad, Lotos dos Sons e dos Cheiros, Mapa Político da Europa em relevo e braille, vários conjuntos de Legos, Wikki Stix, Porta-Chaves com célula braille, Bola de Futsal Sonora e um conjunto de Bonecas Inclusivas. A sessão de abertura contou com a presença de Jorge Carvalho, Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, Teresa Jardim, Presidente da Direção do Lions Clube do Funchal, Marco Gomes, Diretor Regional de Educação, e Glória Gonçalves, Diretora de Serviços de Educação Especial. A iniciativa, contou, ainda, com a presença de elementos da direção do Lions Clube do Funchal, dirigentes das Escolas de Referência no Domínio da Visão, dirigentes e outros colaboradores da Direção Regional de Educação e a equipa de profissionais especializados, no âmbito da intervenção na cegueira e na baixa visão.



Astronauta por um Dia

Daniela Ferraz

Aluna do 12.º ano da Escola Secundária Francisco Franco

Na subida e descida, os passageiros experienciam hipergravidade, sentindo o peso do corpo a aumentar, enquanto que na fase de microgravidade, no ápice da parábola, há uma sensação de ausência de peso, que lhes permite flutuar como se estivessem no espaço.



Tive a oportunidade de me destacar ao tornar-me na primeira estudante madeirense a participar na iniciativa “Astronauta por um Dia”, organizada pela Agência Espacial Portuguesa. Aos 17 anos, realizei o sonho de experimentar a sensação de gravidade zero, uma experiência inesquecível proporcionada pelo voo em microgravidade a bordo de um Airbus A310 da empresa francesa Novespace, na Base Aérea n.º 11, em Beja, no dia 29 de setembro de 2024.

Candidatando-me em fevereiro de 2024, fui selecionada, em junho do mesmo ano, como uma das 30 finalistas entre 631 candidatos de todo o país, após um processo de seleção com 5 fases de natureza eliminatória: fase 1 – Inscrição e

Apresentação; fase 2 – Memória, Velocidade e Raciocínio Espacial; fase 3 – Aptidão Física; fase 4 – Entrevista; fase 5 – Fase Final.

Esta iniciativa, que já conta com três edições, permite a jovens residentes em Portugal e com idades compreendidas entre os 14 e 18 anos, participarem num voo parabólico gratuitamente. Durante este tipo de voo, o avião alterna entre subidas e descidas acentuadas, criando breves períodos de microgravidade no topo de cada parábola. Na subida e descida, os passageiros experienciam hipergravidade, sentindo o peso do corpo a aumentar, enquanto que na fase de microgravidade, no ápice da parábola, há uma sensação de ausência de peso, que lhes permite



flutuar como se estivessem no espaço. Este tipo de voo é, geralmente, usado para treinar astronautas e conduzir experiências científicas.

Foram quatro os dias passados na base da força aérea e, durante toda esta viagem, os 30 finalistas viveram experiências descritas por todos como únicas e transformadoras. Entre os momentos mais marcantes destacam-se, para além do voo em si, a observação astronómica com um telescópio imponente e a tarde passada como recrutas militares, que incluiu exercícios de autoconhecimento e trabalho em equipa. No dia



anterior ao voo, deu-se ainda uma breve visita ao avião para planear e treinar certas situações junto dos instrutores que ficaram responsáveis pelos respetivos grupos. É de ressaltar a exceção do ambiente de camaradagem entre os finalistas.

O voo, que necessita de três pilotos para ser realizado, durou cerca de duas horas contando com a descrição de 15 parábolas. Na primeira parábola, o grupo sentiu os corpos extremamente leves, gerando-se no interior do avião a sensação de que se está em Marte, 38% da gravidade terrestre, o que permite realizar proezas, como flexões com várias pessoas apoiadas sobre si. Já a segunda e terceira parábolas recriaram a gravidade da Lua, onde saltos e mortais se tornaram quase automáticos. Finalmente, na gravidade zero, a sensação de ausência de peso e os movimentos livres no ar revelaram-se experiências únicas e difíceis de descrever. Para além disto, também houve fases de hipergravidade, que são experienciadas antes e depois da gravidade reduzida, em que o peso do próprio corpo se torna imenso, quase o dobro do habitual, exigindo adaptação e controlo por parte dos passageiros.

Ao tomar conhecimento da minha participação na iniciativa “Astronauta por um Dia”, o Governo Regional, por intermediário a Direção Regional da Juventude, prontamente garantiu o apoio necessário para as deslocações até Lisboa. O dia do voo parabólico, na Base Aérea n.º 11, contou ainda com a presença de Jorge Carvalho, Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, que acompanhou de perto este marco na minha jornada enquanto estudante.

Assim sendo, deixo os meus agradecimentos a todos os que tornaram este sonho numa realidade, nomeadamente, à minha família, aos meus professores, à minha escola, ao Governo Regional e, por fim, à Agência Espacial Portuguesa.

Projeto Teia4wards promove experiências de Job Shadowing

A Direção Regional de Educação, para o biénio (2023-2025), no seu Plano de Atividades, deu ênfase à dimensão Europeia da Educação, através da concretização de projetos Europeus, no âmbito do programa Erasmus+.

O Erasmus+ é o Programa europeu para a educação, formação, juventude e desporto e visa potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os cidadãos, para o reforço da identidade europeia, do crescimento sustentável, da coesão social e da empregabilidade das pessoas. Promove o trabalho das organizações, no âmbito de parcerias europeias ou internacionais, com um vasto leque de intervenientes públicos e privados e fomenta a partilha do conhecimento e da inovação.

Este projeto prevê a realização de saídas para a realização de Job Shadowing em países que têm uma longa e rica experiência na promoção de aprendizagens colaborativas, inclusivas e com grande impacto no sucesso de todos os alunos, privilegiando práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, assentes no uso de tecnologias educativas e de metodologias ativas de aprendizagem.

Nesse sentido, uma vez que este projeto é agregador, envolve todas as áreas de atuação das diversas Direções de Serviço da Direção Regional de Educação (DRE), designadamente, currículo, inclusão, artes, desporto escolar, tecnologia, psicologia, técnicos especializados, formação, investigação e projetos educacionais, de modo a dar a oportunidade a todos os que, nestas diversas áreas, têm o perfil necessário para a participação neste projeto.



Após a realização das mobilidades, os participantes procedem à partilha das suas experiências e das suas aprendizagens, com a realização de diversas e variadas atividades de disseminação na DRE, nas escolas e noutras instituições educativas e sociais.

Nesta senda, partilhamos o testemunho de 2 participantes nestas mobilidades, a primeira no Colégio de Educação Infantil e Primária (CEIP) Cristóbal Colón, em Madrid, Espanha, e a segunda no Liceo Statale Maffeo Vegio, em Lodi, Itália.

Job Shadowing no Colégio de Educação Infantil Primária (CEIP) Cristóbal Colón - Espanha

Anabela Chá-Chá | Direção de Serviços de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Ensino Secundário

Entre os dias 30 de setembro e 4 de outubro, realizou-se o Job Shadowing do Programa Erasmus+ Teia4wards, que tem como objetivo promover a troca de boas práticas e o desenvolvimento de competências profissionais e pedagógicas através da observação direta, promovendo a melhoria contínua da qualidade da educação do ensino e da gestão escolar, no Colégio de Educação Infantil e Primária (CEIP) Cristóbal Colón, contando com a participação de 8 elementos de diferentes serviços da DRE.

O Colégio de Educação Infantil e Primária (CEIP) Cristóbal Colón, localizado em Alcalá de

Henares, uma cidade histórica da Comunidade de Madrid, Espanha, oferece educação básica para crianças dos 3 aos 12 anos. A escola destaca-se como referência no atendimento a alunos com deficiências motoras. Além disso, é reconhecida pela sua diversidade cultural, refletida nas diferentes nacionalidades dos seus alunos. Este ambiente multicultural é promovido de forma inclusiva, com práticas pedagógicas e recursos adaptados para responder às várias necessidades, permitindo que alunos com e sem deficiência aprendam juntos e se desenvolvam num espaço colaborativo. Para se manter competitiva, a escola adota metodologias ativas e participativas, integrando tecnologias como quadros interativos e tablets. Através da presença nas redes sociais, Facebook e Instagram, a escola procura construir uma imagem positiva que atraia novos alunos, reforçando o seu compromisso com o desenvolvimento global dos alunos, num ambiente que valoriza o bem-estar emocional e social.

No primeiro dia, fomos recebidos de forma calorosa, com uma visita guiada pelos diferentes espaços da escola. Tivemos a oportunidade de conhecer as salas de aula, tanto no edifício central como no mais pequeno, onde se situavam as salas do pré-escolar. Visitámos ainda a sala de meditação, a sala dos professores, a sala de fisioterapia, além da cantina. Durante a visita, reservámos um momento especial para oferecer algumas lembranças típicas da Madeira, entre elas vinho, bolo de mel, broas, o tradicional brinquinho





e ímanes representativos da Região. Participámos também numa pequena sessão que decorreu no ginásio da escola, onde fomos apresentados e tivemos a oportunidade de partilhar com os colegas espanhóis um pouco do nosso folclore. Para concluir o dia, foi-nos oferecido um almoço onde pudemos saborear a deliciosa gastronomia espanhola, que incluiu a famosa paella e a tradicional tortilha.

Nos restantes dias, observámos diversas aulas e atividades, entre elas uma aula de inglês. Durante esta aula, o professor procurou envolver os alunos de forma lúdica, utilizando um jogo pedagógico que incentivava a participação num desafio relacionado com vocabulário, gramática e comunicação em inglês. Atuando como mediador no processo de ensino-aprendizagem, o professor orientou e guiou os alunos no trabalho em grupo, promovendo a construção colaborativa do conhecimento. As equipas, compostas por 3 a 4 alunos, com cada participante a selecionar um cartão contendo perguntas em inglês. Posteriormente, os alunos tinham de formular e apresentar as respostas. Esta dinâmica favoreceu o trabalho conjunto, incentivando os alunos a pensar e a expressar-se em inglês, com atenção à conjugação correta dos verbos e à construção de frases gramaticalmente corretas. Ao longo da atividade, o professor demonstrou grande atenção à promoção de uma participação equitativa, especialmente entre os alunos que enfrentavam mais dificuldades, encorajando-os ativamente a contribuir. Esta abordagem assegurou que todos

os alunos se sentissem integrados e motivados a participar no processo de aprendizagem, num clima de respeito para com o professor.

Na aula de Educação Física, os alunos tiveram a oportunidade de explorar danças folclóricas ao som de músicas tradicionais portuguesas. Organizados em pares, cada dupla foi orientada a praticar passos destas danças, que exigiam movimentos ritmados e coordenados. Esta atividade revelou-se uma abordagem abrangente, integrando cultura, exercício físico e competências socioemocionais, ao promover o respeito mútuo, a colaboração e o trabalho em equipa. Ao trabalharem em pares, os alunos aprenderam a sincronizar-se com o ritmo dos colegas, necessitando de seguir a sequência dos passos para manter a harmonia do grupo. Além disso, a atividade envolveu disciplina e repetição, essenciais para a execução correta dos movimentos. Um aspeto valioso desta experiência foi o desenvolvimento da resiliência, pois os alunos tiveram de lidar com a frustração de não acertarem os passos à primeira, perseverando até alcançarem o resultado desejado.

Na escola, a música está presente em diversas atividades, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento dos alunos. Por exemplo, a banda escolar é uma iniciativa única num colégio público da Comunidade de Madrid, tendo sido constituída no ano transato. Esta banda oferece aos alunos a oportunidade de aprender a tocar instrumentos, desenvolver competências em leitura de pautas e teoria musical, bem como melhorar competências de colaboração e comunicação.



Estas aprendizagens refletem-se positivamente no desempenho em sala de aula, embora muitas vezes as crianças não tenham plena consciência disso. A banda escolar promove, ainda, a disciplina e a responsabilidade, uma vez que os ensaios e apresentações requerem prática constante e compromisso com os prazos estabelecidos.

Assistimos a uma sessão de fisioterapia de um aluno que, após a remoção de um tumor na cabeça, enfrentou perda de capacidades motoras. O acompanhamento fisioterapêutico revelou-se

essencial para a sua reabilitação física e adaptativa, trazendo benefícios não apenas a nível físico, mas também emocional. A fisioterapeuta, que trabalha a tempo inteiro na escola, colabora estreitamente com os professores e outros profissionais, conduzindo avaliações e intervenções personalizadas, adaptadas às necessidades específicas de cada aluno. Este trabalho integrado promove uma recuperação mais eficiente, abrangente e adequada às particularidades de cada caso.

O Job Shadowing não foi feito apenas de trabalho; o programa incluiu também visitas culturais que enriqueceram a experiência. Tivemos a oportunidade de explorar alguns dos pontos mais emblemáticos da cidade de Madrid, como o Museu do Prado, onde usufruímos de uma visita guiada que nos permitiu apreciar as suas obras mais icónicas, entre muitas outras de grande relevância. Passámos pelo Palácio de Cibele, visitámos o Mercado de São Miguel e outros monumentos históricos. A cidade de Alcalá de Henares, local de nascimento de Miguel de Cervantes, foi outro destaque do programa. Aqui, a psicóloga da escola proporcionou-nos uma visita guiada, acompanhada de uma breve descrição dos principais pontos históricos da cidade. Nos momentos livres que nos foram reservados, e com alguma orientação da escola, realizámos ainda visitas culturais a Segóvia e Toledo, explorando, por nossa conta, as riquezas históricas e arquitetónicas destas cidades. Este equilíbrio entre trabalho e cultura tornou a experiência ainda mais enriquecedora. Paralelamente, tivemos a oportunidade de provar alguma da gastronomia, como as conhecidas tapas.

Para encerrar esta mobilidade, no dia 20 de novembro, os elementos que participaram no Job Shadowing organizaram, nas instalações da DRE, uma sessão de disseminação dirigida a dirigentes, técnicos superiores e professores desta instituição. O principal objetivo foi partilhar as atividades formativas e os eventos realizados no âmbito do Job Shadowing, promovendo o conhecimento sobre as experiências vividas e os resultados alcançados. Esta iniciativa visou, igualmente, sensibilizar os participantes para a importância do programa no desenvolvimento profissional e na troca de boas práticas, incentivando uma maior participação e envolvimento em futuras oportunidades proporcionadas pelo Erasmus+.

Job Shadowing no Liceo Statale Maffeo Vegio - Itália

Célia Perestrelo | Direção de Serviços de Apoios Técnicos Especializados



A mobilidade internacional tem-se consolidado como um dos pilares da inovação no sector educativo, promovendo a troca de boas práticas e a adoção de metodologias inovadoras. Um bom exemplo desta partilha é o projeto Erasmus+ TEIA - Transformação, Educação, Inovação e Aprendizagem (Teia4wards).

No âmbito desta iniciativa, a DRE enviou uma comitiva composta por seis funcionários para participar numa mobilidade em formato de Job Shadowing, realizada entre os dias 30 de setembro e 4 de outubro de 2024, no Liceo Statale Maffeo Vegio, em Lodi, Itália.

Este intercâmbio educativo teve como foco quatro objetivos essenciais:

1. Ambiente e alterações climáticas.
2. Planeamento e implementação da transformação digital.
3. Multilinguismo e multiculturalismo.
4. Inclusão, promoção da igualdade e não discriminação.

Fundado em 1860, o Liceo Statale Maffeo Vegio é uma escola de referência em Lodi, Itália, e um exemplo de como a tradição e a inovação podem caminhar juntas no campo educativo. Com cerca de 900 alunos entre os 12 e os 19 anos, a escola oferece um currículo diversificado que inclui cursos como o Liceu Linguístico, com foco em línguas estrangeiras, e o Liceo Linguístico Esabac,

que combina ensino linguístico com certificação binacional.

Apesar de ser uma escola centenária, possui uma infraestrutura moderna, composta por laboratórios especializados em informática, línguas, inclusão e ciências sociais, quadros interativos em todas as salas de aula, dois ginásios e uma biblioteca bem equipada.

Durante os cinco dias de Job Shadowing, foi possível observar diretamente as metodologias inovadoras que o Liceo Statale Maffeo Vegio adota no processo de ensino-aprendizagem. Destacaram-se as aulas de línguas, num contexto europeu, onde as línguas e as culturas interagem constantemente e a escola integra estas variáveis no seu currículo. O uso de tecnologias digitais, a adoção de práticas interativas e de metodologias ativas, centradas no aluno, é recorrente e contribuem para uma aprendizagem dinâmica e eficaz. A escola também se destaca pelos seus laboratórios de inclusão que oferecem apoio a alunos com necessidades educativas especiais, criando um ambiente acessível e acolhedor para todos os estudantes.

A visita ao Museu Paolo Gorini, dedicado à história da ciência e da medicina, e a participação no Festival de Fotografia Ética, focado em temas sociais e culturais, proporcionaram uma rica experiência cultural e reflexiva. Esses eventos





permitiram que os participantes na mobilidade tivessem uma visão mais ampla da integração entre educação e cultura, além de reforçarem a importância da arte na formação dos alunos.

O convívio com os professores locais, não só em contexto de sala de aula, como também em momentos mais descontraídos, foi muito enriquecedor. Estas interações proporcionaram uma troca valiosa de experiências e práticas pedagógicas. Este intercâmbio favoreceu a compreensão sobre o sistema educativo italiano, permitiu compreender os métodos de ensino, a organização curricular, a abordagem às disciplinas, a avaliação, e o papel da tecnologia no ensino, bem como as diferenças e semelhanças com o sistema educativo português.

No final da mobilidade, ficou claro que a experiência no Liceo Statale Maffeo Vegio é um reflexo daquilo que a educação europeia pode alcançar: uma abordagem inclusiva, inovadora e globalizada, alinhada com os valores do Erasmus+ e os objetivos educativos da União Europeia que procura preparar os alunos para os desafios que transcendem as fronteiras nacionais, e os capacita para serem cidadãos europeus e globais.



Um pequeno gesto por uma GRANDE CAUSA!

Joana Xavier

Divisão de Apoios Técnicos Especializados | DRE



Com um mote muito inspirador - Um pequeno gesto por uma grande causa! -, decorreu, nos dias 9 e 10 de novembro, a campanha de recolha de alimentos da Cáritas Diocesana do Funchal, nas superfícies Pingo Doce da Ilha da Madeira e do Porto Santo.

Decorrente da colaboração entre a Direção Regional de Educação (DRE) e a Cáritas Diocesana do Funchal, no âmbito do Programa de Intervenção Solidária, que tem como âmago apoiar e acompanhar famílias com baixos recursos financeiros e outras problemáticas que necessitam de apoio ao nível de géneros alimentares, os voluntários da DRE participaram nesta iniciativa solidária.

Assim, no dia 9 de novembro, vários foram os voluntários da DRE que generosamente contribuíram para que pequenos gestos efetivem uma grande causa.

Educação Artística

MODELO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO no 1.º Ciclo do Ensino Básico na RAM APRESENTADO EM CIMEIRA INTERNACIONAL

Natalina Santos | Direção de Serviços de
Educação Artística | DRE

O modelo aproxima-se da abordagem clínica, promovendo o autodesenvolvimento dos educadores artísticos, incentivando a reflexão crítica e o diálogo construtivo, através de um conjunto de estratégias fundamentadas na formação contínua, no diálogo regular, na partilha de boas práticas e na avaliação conjunta.

waae Global Arts
Education Summit
ATHENS 2024

Arts, Nature, Technology, Education:
Harmony in Unity



Esta investigação inovadora foi apresentada no passado dia 17 de outubro, no Global Arts Education Summit 2024, na Grécia.

Este evento é organizado pela World Alliance for Arts Education (WAAE), uma rede que inclui organizações como a International Drama/Theatre and Education Association (IDEA), International Society for Education through Art (InSEA), International Society for Music Education (ISME) e World Dance Alliance (WDA). O tema desta edição, "Harmonia na Unidade: Artes, Natureza, Tecnologia e Educação", teve por objetivo explorar como esses elementos podem trabalhar juntos para criar uma sociedade mais sustentável e equitativa, onde a criatividade e a diversidade cultural sejam valorizadas. O evento contou com apresentações de trabalhos, discussões em painéis, workshops e muito mais, com participantes de diversas partes do mundo. Nesta senda, a participação da Madeira representou uma oportunidade única de partilha de conhecimentos e a criação de novas redes de cooperação, assim como posiciona a Região como exemplo de excelência, a nível internacional, no ensino artístico.



A investigação de Natalina Santos, Paulo Esteireiro, Carlos Gonçalves e Carolina Faria, incide na forma como este modelo tem promovido um ambiente de colaboração entre escolas, professores e comunidade, com destaque para o *networking* entre docentes e projetos regionais e a criação de parcerias entre a rede escolar regional e a organização de eventos inter-escolares, sem esquecer a formação e acompanhamento pedagógico das atividades desenvolvidas.

Apresentamos em seguida uma síntese desta investigação.

Modelo de Acompanhamento e Supervisão Pedagógica Pós Académica em Contexto Profissional: O Caso da Educação Artística no Primeiro Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma da Madeira.

Esta Investigação teve como principal objetivo analisar e estruturar o modelo de acompanhamento e supervisão pedagógica na área da educação artística (performativa), em desenvolvimento no 1.º ciclo do ensino básico na Região Autónoma da Madeira.

Com mais de 4 décadas de implementação, o modelo tem sido feito de avanços, algumas reestruturações e adaptações, envolvendo vários agentes educativos. Ao longo do tempo,

o projeto inicial foi ganhando solidez, quer na democratização da educação artística, quer na sua abrangência no que respeita às práticas e envolvimento artístico. Ainda que tenha iniciado em 1980, apenas em 1986 viria a ter o seu enquadramento legal, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, ao referir a possibilidade de coadjuvação no 1.º ciclo do ensino básico, especificamente nas áreas artísticas, por parte de um professor especializado.

Trata-se de um longo percurso e, de modo a compreender o atual modelo de supervisão pedagógica e o modo como o mesmo se desenvolveu ao longo do tempo, foi necessário ouvir os principais responsáveis e coordenadores ligados ao projeto, desde o seu início até à atualidade. Para o efeito, foram realizadas entrevistas semiestruturadas àqueles responsáveis e feita uma recolha e análise exaustiva de documentação do Departamento de Educação Artística da Madeira, de modo a sustentar as dinâmicas identificadas do Modelo.

O modelo de acompanhamento pedagógico em análise pauta-se pela promoção de um ambiente de colaboração entre escolas, docentes e a comunidade. O principal destaque desta abordagem consiste no incentivo ao *networking* entre toda a comunidade educativa, envolvendo docentes e a sua participação em projetos locais e

regionais, estimulando a criação de parcerias entre a rede escolar da Região Autónoma da Madeira e o Departamento do Governo Regional responsável pela promoção e organização de eventos artístico educativos, fomentando um desenvolvimento dinâmico e contínuo entre os estabelecimentos de educação e ensino.

Os principais resultados indicam, no entendimento da equipa de investigação, a existência de um modelo com seis eixos que se interligam de forma complementar e que serviu de base para a investigação. Assim, o objetivo principal foi compreender e procurar definir o modelo atual, bem como descrever os mecanismos inerentes às suas várias dimensões, fornecendo, deste modo, orientações para a sua eventual replicação em contextos semelhantes. Essas dimensões abrangem: colocação de professores especializados, desenvolvimento curricular, inovação e formação contínua, reuniões e preparação em trabalho colaborativo, observação das aulas/atividades e avaliação e produção de eventos. Esses pilares têm contribuído para a sustentabilidade do projeto e o desenvolvimento continuado, ao longo de mais de quatro décadas, das práticas de educação artística na Região Autónoma da Madeira.

Considerando os principais modelos internacionais de supervisão, tentamos compreender onde se situa o modelo de supervisão pedagógica da Madeira, aqui em análise, assim como as suas características fundamentais. Para esse efeito, partimos do estudo de Isabel Alarcão (2001), no qual expõe as características fundamentais das abordagens supervisivas, organizadas nos seguintes eixos: Dimensões; Artesanal; Comportamental; Clínica, Reflexiva Ecológica e Dialógica. Em todos estes eixos, a equipa de investigação encontrou elementos que se podem considerar característicos do modelo de supervisão pedagógica da Madeira, sistematizado na tabela 1.

Este modelo de supervisão pedagógica implementado nesta região privilegia, deste modo, o sentido crítico, incentiva a colaboração entre docentes – numa relação supervisiva entre colegas, tal como referido na abordagem clínica –, promove um plano de formação – centrado na observação, análise, partilha e experimentação – e garante a observação da prática pedagógica,

com o propósito de melhoria contínua. Ademais, fomenta um ciclo tripartido, semelhante ao do modelo da abordagem clínica (numa divisão tripartida baseada na preparação, observação e reflexão das práticas educativas, dentro e fora da sala de aula) e propicia tanto o trabalho em grupo, quanto o individual. Ou seja, o modelo de acompanhamento pedagógico em estudo previne o isolamento docente, potenciando um acompanhamento de proximidade e de trabalho em rede.

O presente estudo destaca, ainda, a importância e a eficácia do modelo de acompanhamento e supervisão pedagógica em educação artística na Região Autónoma da Madeira, principalmente, a sua natureza colaborativa. Ficou claro para os investigadores que o modelo se aproxima da abordagem clínica, promovendo o autodesenvolvimento dos educadores artísticos, incentivando a reflexão crítica e o diálogo construtivo, através de um conjunto de estratégias fundamentadas na formação contínua, no diálogo regular, na partilha de boas práticas e na avaliação conjunta. Tal abordagem não só enriquece a prática pedagógica individual, mas, também, fortalece a comunidade educacional, através da partilha de experiências e conhecimentos. Este modelo representa, deste modo, um passo significativo na evolução da educação artística, assegurando que a mesma permaneça numa evolução contínua de crescimento pessoal e coletivo, alinhada às necessidades e peculiaridades da Região Autónoma da Madeira.

Um aspeto fundamental que surgiu informalmente ao longo do estudo relaciona-se com a fusão das escolas. É possível que venha a ser necessário assegurar formação adequada aos docentes do 2.º ciclo que passam a lecionar no 1.º ciclo. Este processo de transição deverá ser cuidadosamente, planeado e apoiado, de modo a garantir uma integração suave e eficaz no novo contexto. O acompanhamento pedagógico poderá ter aqui um papel determinante no sentido de assegurar a continuidade de projetos artísticos desenvolvidos no 1.º ciclo, nos ciclos seguintes.

Espera-se que os resultados deste estudo forneçam ferramentas valiosas para a possível replicação do modelo de acompanhamento na educação artística da Região Autónoma da Madeira em outras regiões do país, com os devidos

Tabela 1

Modelo de Supervisão Pedagógica Pós-Académico em Contexto Profissional da RAM				
PLANIFICAÇÃO Pré-Observação		IMPLEMENTAÇÃO Observação	AVALIAÇÃO/REFLEXÃO Pós-Observação	
Colaboração	Individual	Colaboração	Colaboração	Individual
<p>Reunião Mensal de Líderes (DS, CR, e CC)</p> <p>Reuniões Concelhias com momentos formativos entre pares (autodesenvolvimento apoiado)</p>	<p>Coordenador prepara observação das aulas/atividades</p> <p>Professor planifica aulas/atividades</p>	<p>Observação de aulas, de atividades de enriquecimento curricular e avaliação (observação, análise e propostas de intervenção / experimentação pelo coordenador concelhio)</p> <p>Produção de eventos e avaliação (análise da qualidade artística dos espetáculos presenciais/distância)</p> <p>Formação Contínua (Departamento de Educação Artística como Centro de Formação)</p>	<p>Reunião Mensal de Líderes (DS, CR e CC)</p> <p>Análise e reflexão conjunta (coordenador e professor)</p> <p>Reuniões concelhias com momentos de avaliação entre pares (relação supervisiva entre colegas)</p> <p>Análise e reflexão de eventos realizados ao nível concelhio e regional</p> <p>Avaliação de necessidades formativas</p>	<p>Registo da ação dos Coordenadores Concelhios</p> <p>Professor pode consultar dados de observação (confidencial)</p>
<p>Documentos Base: Plano anual de Atividades (inclui plano de eventos e de formação; Plano de Reuniões; Atas de Reuniões; Modelos das Modalidades; Plano de Agrupamentos DSEA-AA (distribuição necessidades docentes)</p>		<p>Documentos Base: Registo de Acompanhamento Pedagógico (Relatório de Observação das aulas/atividades pelo coordenador - documento confidencial)</p>	<p>Documentos Base: Relatórios trimestrais e anuais de atividades; Atas de reuniões.</p>	

ajustes e adequação aos contextos específicos. Ao disseminar estes resultados, pretendemos promover a melhoria e a implementação de práticas educativas artísticas eficazes.

Nota

Entrevistados: Brazão, L./Caldeira, Z./Camacho, H./ Fernandes, M./ Ferreira, R./Rodrigues, M./Teixeira, H.

Referências

Alarcão, I. (2001). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. Em M. Rangel, *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas* (pp. 11-13). Campinas: Papirus

Seminário Internacional Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento

Renato Carvalho
Direção de Apoios Técnicos
Especializados | DRE

As escolas são contextos privilegiados e estão na linha da frente das intervenções de carreira e particularmente da educação para a carreira.



A Direção Regional de Educação (DRE), através da Divisão de Apoios Técnicos Especializados (DATE), esteve representada no V Seminário Internacional de Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: “Saúde, Carreira e Prosperidade numa Era de Direitos Humanos”, promovido pelo Grupo de Investigação de Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento do Centro de Investigação de Psicologia da Universidade do Minho, que decorreu em Braga nos dias 28 e 29 de novembro de 2024.

Este é um evento de referência no domínio da Psicologia Vocacional e do Desenvolvimento de Carreira no nosso País e um espaço privilegiado de formação e desenvolvimento, incluindo ao nível do debate e troca de experiências entre profissionais, investigadores e outros participantes de diversos países.

Conforme referiu a Comissão Organizadora, o foco desta quinta edição envolveu os contributos da Psicologia Vocacional e do Desenvolvimento e Carreira, e de áreas afins, para um processo de

construção da carreira alinhado com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estabelecidos na Agenda 2030, pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Procurou-se disseminar e promover o intercâmbio de conhecimentos científicos e de práticas baseadas na teoria e evidência que sustentem soluções de apoio aos indivíduos e aos contextos, na preparação e concretização de projetos de existência que concorram para a prosperidade, numa era dos Direitos e numa realidade de desafios ideológicos, sociopolíticos, ambientais e económicos, onde se espera que o direito à saúde, educação de qualidade e trabalho digno, sejam a norma, ao invés da exceção.

Nesta ocasião, na qualidade de psicólogo a exercer funções na DATE, tive a oportunidade de realizar uma comunicação sobre “Intervenções de carreira em contexto escolar na perspetiva de psicólogos”, na qual apresentei um trabalho sobre a realidade, as práticas e as necessidades ao nível das intervenções de carreira na Região, e que se insere no portfólio de ações da DATE, no âmbito da educação para a carreira.

Além do apoio institucional e da realização de trabalhos de natureza técnica e científica, este portfólio inclui ainda formação diferenciada para psicólogos, professores, pais e encarregados de educação, iniciativas de disseminação, intervenção e promoção da literacia em educação para a carreira na comunidade.

As escolas são contextos privilegiados e estão na linha da frente das intervenções de carreira e particularmente da educação para a carreira. Num contexto de incerteza e de transformações sociais, a reflexão sobre a qualidade e os desafios da forma como são prestados serviços de carreira nas escolas torna-se ainda mais importante, particularmente em regiões, como a nossa, onde já se encontram bem estabelecidos serviços de psicologia nas escolas. Na comunicação, foi apresentado um estudo realizado na Região sobre a realidade, as práticas e as necessidades de psicólogos escolares ao nível das intervenções de carreira. Numa primeira fase, 19 profissionais responderam a um questionário sobre a sua atividade; num segundo momento, de entre esses profissionais, 10 participaram num focus group, com o objetivo de aprofundar os aspetos mencionados na primeira parte. Os resultados assinalaram a necessidade de valorização desta

área de intervenção nos contextos escolares, sobretudo face à diversidade de solicitações que os psicólogos recebem e às representações sobre este domínio de intervenção, e a importância da formação contínua dos profissionais, do papel de diversos agentes educativos e relação estabelecida com os psicólogos, e de esquemas mais sistemáticos de implementação das intervenções, de forma a que as mesmas não sejam vistas como algo extra, mas algo que está inerente à vida e ao percurso escolar.





AULA EXTRA

Podcast da Direção Regional de Educação

Divisão de Apoio Técnico | DRE

O "Aula Extra" é um convite para todos aqueles que se interessam pela educação e que querem saber mais sobre as pessoas e as ideias que estão a moldar o futuro dos nossos alunos.



DRE



DRE

A Direção Regional de Educação lançou o Podcast "Aula Extra". Em cada episódio, são dadas a conhecer as pessoas que estão a moldar o cenário educacional, revelando as trajetórias que marcam o contexto regional. São dadas a conhecer histórias inspiradoras, entrevistas exclusivas, Insights inovadores e Debates sobre temas relevantes na área da educação.

O "Aula Extra" é um convite para todos aqueles que se interessam pela educação e que querem saber mais sobre as pessoas e as ideias que estão a moldar o futuro dos nossos alunos. Através de conversas com especialistas, procura proporcionar



aos nossos ouvintes uma compreensão mais profunda e informada sobre diversos assuntos, promovendo o debate e a reflexão crítica, com moderação de Rubina Olim.

O primeiro episódio foi dedicado à "Integração da Tecnologia na Educação: Uma visão estratégica". Os convidados em estúdio foram Marco Gomes, Diretor Regional de Educação, e Luís Gaspar, Diretor de Serviços de Tecnologias e Ambientes Inovadores de Aprendizagem. Este episódio incidiu nos domínios que estruturam o Plano Estratégico de Inovação Educacional da RAM, nomeadamente Ambientes Inovadores de Aprendizagem; Núcleos de Inovação Educacional; Projeto Manuais Digitais; Rede Estruturada e de que forma está a ajudar a preparar os alunos para os desafios e oportunidades do futuro. Por

outro lado, demonstrou o compromisso da Direção Regional de Educação em preparar os alunos para um futuro cada vez mais tecnológico e globalizado. É fundamental que a Escola prepare as crianças e alunos para os desafios e exigências do século XXI, não apenas através da escolarização e qualificação, mas também através da apropriação de um conjunto de competências, estratégias e ferramentas necessárias para alcançarem sucesso educativo e profissional. Nesta senda, foi concebido pela Direção Regional de Educação e definido e assumido pela Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, em termos de política pública educativa, um referencial estratégico de educação, denominado "Plano Estratégico para a Inovação Educacional nas escolas da RAM" que assume como meta a diversificação e elevação das qualificações académicas e profissionais nomeadamente no âmbito das competências digitais da população escolar regional.

O segundo episódio foi dedicado ao tema "A Importância da Psicomotricidade em Contexto Escolar", por ocasião do dia 19 de setembro, Dia Europeu da Psicomotricidade. Foram abordadas questões diversas, nomeadamente, a forma como a psicomotricidade pode influenciar positivamente o desenvolvimento das crianças no ambiente escolar, promovendo a aquisição de competências motoras, cognitivas e emocionais. As convidadas em estúdio foram Maurília Cró e Marilisa Fernandes, especialistas com vasta experiência na área da psicomotricidade, disciplina que integra aspetos motores, emocionais e cognitivos, visando uma abordagem holística do ser humano





e uma intervenção assente numa abordagem integrada e inclusiva do desenvolvimento humano, reconhecendo a importância de cuidar do corpo e da mente de forma harmoniosa e equilibrada com a finalidade última de proporcionar a melhoria da qualidade de vida.

O terceiro episódio subordinado ao tema ao tema "Saúde Mental na Escola: Um Bem-Estar que Transforma", por ocasião do dia 10 de outubro, Dia Mundial da Saúde Mental, contou com um convidado especial, o psicólogo Eduardo Sá que proporcionou insights relativos à importância da Saúde Mental nas escolas e à forma como podemos construir uma escola com ambientes mais seguros mais protetores e mais tolerantes.

Abordou-se a importância da promoção da saúde psicológica, e delineou-se estratégias eficazes para promover o bem-estar emocional dos nossos alunos, reforçar a importância do papel dos pais e educadores, e para lidar com desafios como o bullying e a ansiedade.

Finalmente, no quarto episódio, o Aula Extra explorou o tema "A IA na sala de aula: desafio ou oportunidade?". Para o efeito, recebeu em estúdio o Professor Doutor Eduardo Fermé e o Engenheiro Luís Gaspar, proporcionando aos ouvintes uma reflexão sobre o impacto da Inteligência Artificial no futuro da educação e no processo de ensino-aprendizagem. A IA é uma ferramenta poderosa que, quando bem utilizada, pode revolucionar a Educação, tornando-a mais acessível, personalizada e eficaz. No entanto, também é crucial estarmos atentos aos desafios e trabalhar coletivamente para os superar.

No que respeita à divulgação, o podcast está disponível nos canais de comunicação da Direção Regional de Educação (portal e redes sociais Facebook e Instagram), assim como na Plataforma YouTube. O número crescente de visualizações e os feedbacks positivos demonstram o interesse do público por temas relevantes na área da educação o que tem permitido alcançar um público muito diversificado, educadores, pais e profissionais da área.

Pode assistir aos episódios em [AULA EXTRA](#).

Um agradecimento especial à equipa EDUCAmédia pela produção do estúdio e cobertura de vídeo, que foram fundamentais para o sucesso do Podcast.

Desporto Escolar

fecha 2024
com panóplia
de atividades
em diversas
modalidades

A prática de atividades físicas e desportivas é essencial à formação integral das crianças e jovens em idade escolar, assim como à aquisição de hábitos de vida saudáveis e de combate ao insucesso e ao abandono escolar.

Semana do Futebol e Ultimate Frisbee

Entre os dias 25 e 28 de novembro, esta iniciativa dirigida ao 1.º ciclo do ensino básico, decorreu nos concelhos da Calheta, Ribeira Brava, Câmara de Lobos, Machico e Santana.

Participaram 1344 alunos distribuídos por 168 equipas de 75 escolas da Região Autónoma da Madeira. De referir que os alunos estiveram sempre em ação. Os rapazes começavam com o futebol e as raparigas com o Ultimate/Frisbee, e depois trocavam de estação.

Esta iniciativa contou com a colaboração da CM Machico, Associação Cultural e Desportiva do Arco da Calheta e ainda dos alunos do Curso Profissional de Gestão do Desporto de Santa Cruz e da Escola Básica e Secundária Dr. Maurílio da Silva Dantas (Carmo) - Câmara de Lobos.

Badminton - Concentração de Singulares

A Direção de Serviços de Desporto Escolar deu continuidade ao seu programa de atividades através da realização da iniciativa "Badminton - Concentração de Singulares" nos escalões Infantis 1 e 2, no passado dia 29 de novembro, no Pavilhão





da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, Funchal, e no dia 6 de dezembro, nos Pavilhões da Camacha e da Ponta do Sol, que no total contou com a participação de 191 alunos.

Circuito Regional de Ténis Escolar do 1.º Ciclo

Este circuito contou com o apoio técnico da Associação de Ténis da Madeira (ATMAD), e decorreu em duas etapas, nos dias 10 e 11 de dezembro, a primeira, no Pavilhão da Serra Água, e a segunda, nos campos de Ténis da Quinta Magnólia, e na qual participaram 91 alunos de diversas escolas.

Durante dois dias, os participantes disputaram, com entrega e alegria, a conquista dos pódios. Esta edição registou um aumento, relativamente ao ano anterior, no que diz respeito ao número de escolas e alunos participantes, bem como uma

evolução positiva no que concerne ao nível técnico dos alunos, fruto do trabalho dos professores nas escolas.

BOCCIA - Apuramento das Classes BC1, BC4 e BC5

No passado dia 4 dezembro, na semana em que se assinala o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência (3 dezembro) e o Dia Nacional da Pessoa com Deficiência (9 dezembro), teve lugar, no Pavilhão do Funchal, o apuramento de Boccia das classes BC1, BC4 e BC5, no âmbito da Atividade Motora Adaptada.

Esta competição individual, cujo objetivo era apurar os atletas finalistas que competirão na fase final a realizar na Festa do Desporto Escolar 2025, contou com 27 atletas oriundos de várias instituições e escolas da Madeira, designadamente, Escola Básica e Secundária





Padre Manuel Álvares, Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Torre, Associação de Paralisia Cerebral da Madeira (APCM), Centro de Reabilitação Psicopedagógico da Sagrada Família (CRPSF), Associação Sem Limites (ASL), e Centros de Atividade e Capacitação para a Inclusão (CACI) do Funchal e Santa Cruz.

Após algumas horas de competição e mais de 50 jogos, foram apurados os atletas que seguirão em frente e representarão a sua instituição na derradeira etapa desta competição.

Concentração de PADEL - Funchal

A atividade desportiva “Concentração de PADEL – Funchal” contou com a participação de 34 alunos da Escola Básica com Pré-escolar Bartolomeu Perestrelo, nos Campos da Quinta Magnólia.

LASER RUN – Fase Final Funchal 2024

Os Jardins do Lido serviram de palco, no passado dia 13 de dezembro, para receber a fase final do circuito de Laser Run – Zona Funchal, com o objetivo de apurar os quatro melhores tempos por escalão/género para a final regional que terá lugar na Festa do Desporto Escolar 2025, em maio próximo.

Recorde-se que a modalidade Laser Run faz parte do Pentatlo Moderno, combinando sequências contínuas de tiro com corrida.

Participaram nesta fase final da competição 168 alunos de diversos estabelecimentos de educação e ensino dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário do Funchal, resultante do apuramento entre os 1957 inscritos. Fica a faltar a fase final das Zonas Este e Oeste.

Esta iniciativa contou com o apoio técnico da Associação de Pentatlo da Madeira e o apoio logístico da Câmara Municipal do Funchal, através da Empresa Municipal Frente Mar Funchal.



Participaram nesta iniciava as seguintes escolas: Escola Básica com Pré-escolar e Creche dos Louros, EBS Gonçalves Zarco, Escola Básica com Pré-escolar Dr. Eduardo Brazão de Castro, Colégio Infante D. Henrique, Escola Básica com Pré-escolar e Creche de Santo António e Curral das Freiras, Colégio Santa Teresinha, Escola Secundária Francisco Franco, Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes, Escola da APEL, International Sharing School, Escola de Hotelaria e Turismo da Madeira, Escola Secundária Jaime Moniz e a Escola Básica com Pré-escolar Bartolomeu Perestrelo.



Dias Internacional e Nacional da Pessoa com deficiência | 3 e 9 de dezembro

Divisão de Apoio Técnico | DRE

Promover uma maior compreensão e consciencialização para os desafios que as necessidades específicas impõem no contexto educacional, contribuindo para a inclusão em cada aspeto da vida política, social, económica e cultural.

Freepik | wistock



A Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Direção Regional de Educação, assinalou o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, dia 3 de dezembro, e o Dia Nacional da Pessoa com Deficiência, dia 9 de dezembro.

Conferência “Retratos da Diversidade” e Tertúlia “Pensar a Diversidade”

A conferência “Retratos da Diversidade” e a tertúlia “Pensar a Diversidade” tiveram lugar no dia

3 de dezembro, no Museu de Electricidade – Casa da Luz.

A conferência “Retratos da Diversidade”, conduzida por Marisa Carvalho, Professora Auxiliar da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica, sob a temática “Retratos da Diversidade e Inclusão nas Escolas”, proporcionou uma partilha de ideias e de reflexão sobre os conceitos de inclusão e diversidade, focando uma dimensão importante da inclusão, nomeadamente, no acesso, na participação e na aprendizagem e na necessidade de reduzir e eliminar as formas de

discriminação e exclusão que ainda persistem. O conceito de diversidade está intimamente ligado ao conceito de inclusão.

Incutiu a reflexão em torno de várias questões: O que é para nós a diversidade? Como nos sentimos face à diversidade e perante a diferença? Que concepções e preconceitos? Toleramos, aceitamos e valorizamos a diferença?

Deixou ainda cinco pistas para a ação: 1. Conhecer; 2. Diversificar; 3. Valorizar; 4. Colaborar e 5. Errar e aprender.

Olhar para o valor da diferença, a partir do outro, da escola, do mundo é rico e desafiante.

A Tertúlia “Pensar a Diversidade” reuniu elementos que representam quadrantes diversos da sociedade, nomeadamente, Marco Gomes, Diretor Regional de Educação, Ana Antunes, docente da Universidade da Madeira, Paulo Filipe, diretor da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar e Creche (EB1/PE/C) Professor Eleutério de Aguiar e, Gregório Cunha, fotógrafo.

Neste espaço de debate, o fotógrafo Gregório Cunha partilhou a sua experiência, enquanto voluntário ao serviço da Missão de Paz das Nações Unidas, nos campos de refugiados do norte do Uganda e nos campos de deslocados e refugiados do Sudão do Sul, onde observou que, infelizmente, a diversidade cultural era, na maior parte dos casos, causa de fratura e não fator de união, pelo que destacou a importância da educação na promoção da paz e da compreensão entre culturas. “A diversidade cultural, muitas vezes vista como um obstáculo, pode ser uma ponte para a compreensão mútua”.

Ana Antunes, por sua vez, enfatizou a necessidade de celebrar a diversidade nas escolas, criando ambientes inclusivos onde todos se sintam valorizados. Afirmou que “A escola deve ser um espaço onde as diferenças são valorizadas e onde cada aluno se sinta acolhido”. Mais acrescentou que a diversidade não é apenas um desafio, mas também uma grande oportunidade para o crescimento pessoal e profissional.

Seguidamente, Paulo Filipe referiu que a escola é, para muitas crianças, o primeiro espaço de socialização, sendo fundamental que aprendam a valorizar as diferenças desde cedo. Reiterou a necessidade de criar um ambiente escolar onde todos se sintam seguros e respeitados,

independentemente das suas origens. Destacou ainda a importância de iniciar a construção de uma sociedade mais inclusiva desde a infância.

Para Marco Gomes, Diretor Regional de Educação, o termo “Diversidade” ganhou uma nova dimensão e amplitude, dizendo respeito não só à deficiência, mas também a questões culturais. Enfatizou a importância das políticas públicas de educação que, na sua génese, devem contribuir para que as escolas se constituam como espaços onde se criem oportunidades para que todos se sintam acolhidos e aceites e possam desenvolver o seu potencial. Afirmou que a heterogeneidade dos alunos obriga a que as respostas e os processos de ensino sejam igualmente heterogêneos. Uma escola inclusiva e pluralista pressupõe ainda interajuda, partilha e trabalho colaborativo. As tecnologias e a inteligência artificial têm um papel importante neste desígnio uma vez que a Era digital pode alavancar as potencialidades e esbater as diferenças entre os alunos na acessibilidade e nas ajudas técnicas.

O painel concluiu que a diversidade traz desafios, mas também muitas oportunidades de aprendizagem e crescimento e defendeu que a educação tem um papel crucial na formação de cidadãos mais conscientes e preparados para viver num mundo cada vez mais diverso e incerto. A escola foi apontada como um espaço fundamental para celebrar as diferenças e criar um ambiente mais inclusivo para todos.

Concurso de Fotografia “Diversidades”

Paralelamente, a Revista Diversidades aliou-se à Direção de Serviços de Educação Especial e promoveu o Concurso de Fotografia “Diversidades”. Este concurso abriu um espaço para a criatividade e proporcionou a emergência de um novo olhar, através da captação de diferentes perspetivas e ângulos, que visou traduzir em imagem o conceito “Diversidades”, nos mais variados contextos, nomeadamente, na educação, na inclusão, na igualdade de oportunidades, no ambiente de trabalho, no contexto social, nas organizações, na equidade, na relação e na convivência, no respeito pelas diferenças e pela pluralidade em múltiplas dimensões. A entrega de prémios teve lugar no dia 3 de dezembro, no Museu de Eletricidade – Casa da Luz.



Foram submetidos a concurso 74 trabalhos, distribuídos por 2 escalões. O Júri foi composto por Zé Diogo, fotógrafo dos DDiArte, Gregório Cunha, fotojornalista, e Glória Gonçalves, Diretora de Serviços de Educação Especial.

Prémios atribuídos

1.º Escalão - Crianças/Jovens

- 1.º lugar: Afonso Rodrigues, com a fotografia “Unidos num redemoinho de diversidade”

- 2.º lugar: Alexahim Nunes, com a fotografia “União das Culturas”

- Menção honrosa | Composição estética, originalidade e criatividade: Jorge Henriques, com a fotografia “As nossas diferenças são a nossa força e ponto forte”

- Menção honrosa | Pertinência/Adequação ao tema: Madalena Freitas, com a fotografia “Roda da Amizade”

2.º Escalão - Adultos

- 1.º lugar: Bruno Rodrigues, com a fotografia “Somos a chave”

- 2.º lugar: Sérgio Brandão, com a fotografia “No caminho da luz”

- Menção honrosa | Composição estética, originalidade e criatividade: Inês Oliveira, com a fotografia “Aurora boreal”

- Menção honrosa | Pertinência/Adequação ao tema: Rui Quintas, com a fotografia “Um sorriso certo”

Pode ver a Exposição de Fotografia aqui: [Concurso Diversidade](#).

Iniciativa “Porta Aberta”

Nos dias 2 e 3 de dezembro, decorreu a iniciativa “Porta Aberta”, organizada pela equipa técnica do Centro de Recursos Educativos Especializados (CREE) da Ribeira Brava/Ponta do Sol.

Cerca de 160 crianças das escolas dos concelhos da Ribeira Brava e Ponta do Sol tiveram a oportunidade de passar pelos espaços do referido CREE, com sede na EB1/PE/C da Ribeira Brava, e compreender e experienciar, através de atividades lúdicas e sensoriais, o papel dos técnicos superiores das diferentes áreas terapêuticas que intervêm diariamente, nomeadamente, as áreas da Terapia da Fala, Psicologia, Terapia Ocupacional, Reabilitação Psicomotora, Serviço Social e Fisioterapia.





Ciclo de Tertúlias “Educação Inclusiva: Desafios e Oportunidades”

No dia 4 de dezembro, a Divisão de Acompanhamento Educativo Especializado, através do CREE do Funchal, deu início a um Ciclo de três Tertúlias com a designação "Educação Inclusiva: Desafios e Oportunidades" na FNAC Madeira.

A primeira aconteceu em dezembro, com a designação "Diversidade, Equidade, Inclusão: desafios para a Escola" e contou com a participação de Marco Gomes, Diretor Regional de Educação, Jorge Magalhães, Diretor do Colégio do Infante, Catarina Melo, docente da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos (EB23) Dr. Horácio Bento de Gouveia, Marisa Almeida, docente especializada e coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva da EB1/PE/C Prof. Eleutério de Aguiar, com moderação de Glória Gonçalves, Diretora de Serviços de Educação Especial.

Uma oportunidade para os profissionais de educação, e comunidade em geral, debaterem e refletirem sobre práticas pedagógicas inclusivas.

Assinatura de protocolos de parceria com a Junta de Freguesia de Santo António

Foram assinados, no dia 4 de dezembro, dois protocolos de parceria entre a Direção Regional de Educação, através do Serviço Técnico de Educação Especial (STEE), e a Junta de Freguesia de Santo António que têm por objeto a disponibilização de materiais terapêuticos, pela Junta de Freguesia de Santo António ao STEE, que facilitem a intervenção especializada pelos diversos terapeutas, nomeadamente na Sala Snoezelen e com alunos com perturbação do



espectro do autismo, e ainda a disponibilização de materiais informáticos.

Com estes protocolos, a Direção Regional de Educação procura dar resposta a crianças e jovens até aos 18 anos, com necessidades educativas especiais, decorrentes de alterações estruturais e funcionais de caráter permanente, devido a problemas de neurodesenvolvimento, motores e neuromotores e/ou deficiência sensorial, de etiologia médica/genética ou ambiental/adquirida. Esta população apresenta limitações significativas ao nível do funcionamento adaptativo, da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, traduzidos em dificuldades continuadas nas áreas da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Ação formativa “A EMAEI como recurso organizacional”

O CREE de Câmara de Lobos realizou, em parceria com algumas escolas do concelho,



nomeadamente a EB23 do Estreito de Câmara de Lobos, a EB23 da Torre, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar (EB1/PE) do Jardim da Serra e EB1/PE do Ribeiro de Alforra, e com a participação das restantes, uma ação formativa, designada "A EMAEI como recurso organizacional", que teve lugar no dia 4 de dezembro, no auditório do Centro Social e Paroquial de Santa Cecília.

Esta ação contou com os seguintes oradores convidados: Goreti Freitas, coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) da EB23 do Estreito de Câmara de Lobos; Patrícia Abreu, coordenadora da EMAEI da EB23 da Torre; Raquel Silva coordenadora do grupo de Educação Especial da EB23 da Torre; Irene Gomes, coordenadora da EMAEI da EB1/PE do Jardim da Serra; Liliana Pedro, coordenadora da EMAEI da EB1/PE do Ribeiro de Alforra; Bruno Vieira, psicólogo; Pedro Pereira, técnico superior da área da reabilitação psicomotora do CREE de Câmara de Lobos; e Carmo Abreu, coordenadora do CREE de Câmara de Lobos.

Esta ação permitiu uma reflexão sobre as vantagens e mais-valias da constituição da EMAEI, permitindo a divulgação de boas práticas acerca das suas funções e da sua organização. Um momento de partilha em que cada orador refletiu sobre a sua experiência e sobre o trabalho que tem vindo a desenvolver desde a implementação da legislação em vigor e funcionamento nos diferentes estabelecimentos de educação e ensino do Concelho de Câmara de Lobos.

Exposição de Natal

O Serviço Técnico de Formação Profissional promoveu, entre os dias 3 e 4 de dezembro, A exposição "Arte e Magia de Natal", no espaço



da escola, na qual foram apresentados trabalhos elaborados pelos formandos de diferentes cursos. Foram apresentados objetos na área da costura (toalhas, bandejas, sacos, anjos, bonecos de neve), da pastelaria (broas e doces), da madeira (mesas, bancos, altares, presépios), que foram criados com recurso a diferentes materiais, alguns deles reciclados.

Celebrar a Língua Gestual Portuguesa (LGP)

A Divisão de Acompanhamento à Surdez e Cegueira (DASC), bem como as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos da RAM, assinalam anualmente o dia 15 de novembro, Dia Nacional da Língua Gestual Portuguesa, com variadas iniciativas.

Em 2024, a DASC, em parceria com a Escola Básica e Secundária com Pré-escolar e Creche (EBS/PE/C) do Porto Moniz, assinalaram esta efeméride, no passado dia 6 de dezembro, com a iniciativa "Celebrar a Língua Gestual Portuguesa".

A sessão de abertura contou com a presença de José Sequeira da Costa, Presidente do Conselho



Executivo da EBS/PE/C do Porto Moniz, Glória Gonçalves, Diretora de Serviços de Educação Especial, e Susana Vieira Spínola, Chefe de Divisão de Acompanhamento à Surdez e Cegueira. A iniciativa, contou, ainda, com a presença de alguns convidados e alunos do pré-escolar e do 1.º ciclo da referida escola do concelho.

Do programa, constou com a comunicação “O Simbolismo do Dia Nacional da Língua Gestual Portuguesa”, a cargo de Susana Vieira Spínola e Alexandra Reis, uma atividade lúdico-pedagógica entre os participantes e uma apresentação alusiva à LGP, protagonizada por um grupo de alunos surdos da Escola de referência EB1/PE/C Prof. Eleutério de Aguiar. Na parte da tarde, realizou-se uma visita ao Aquário do Porto Moniz.

Esta iniciativa contou com o apoio de entidades externas à DRE, designadamente, do Clube Desportivo e Cultural do Porto Moniz e da Câmara Municipal do Porto Moniz.

Entrega de Prémios do Concurso Lions 2024

Esta iniciativa do Lions Clubs Internacional sobre a Paz, tem âmbito regional, através do Lions Clube do Funchal e incentivou crianças e jovens surdos, cegos ou com baixa visão, entre os 10 e os 15 anos, a expressarem criativamente, por imagens, através do desenho, ou por ideias, através da escrita, o que, para elas, significa a Paz.

Este concurso ofereceu aos participantes duas modalidades de participação: a modalidade Cartaz, destinada a alunos surdos, e a modalidade Texto, dirigida a alunos cegos, ou com baixa visão.

A Cerimónia de Entrega de prémios teve lugar, no dia 10 de dezembro, na EB/PE Bartolomeu Perestrelo, Escola de Referência no Domínio da Visão, na RAM.

Apresentação do livro “A Primeira Aula”

Ainda no âmbito das celebrações dos Dias Internacional e Nacional da Pessoa com Deficiência, teve lugar, o dia 14 de janeiro de 2025, a apresentação do livro “A Primeira Aula”.

Esta é uma iniciativa da Divisão de Acompanhamento Educativo Especializado, através do CREE de Santa Cruz, em parceria com a EB1/PE/C de Santa Cruz. A atividade envolveu uma turma do 4.º ano da referida escola que assistiu, em formato online, à apresentação da obra pela própria autora, Marta Soares, mãe de uma criança com uma síndrome rara, que tem realizado várias ações de sensibilização nas escolas sobre a problemática das necessidades específicas, abordando a importância da comunicação aumentativa e alternativa.

Esta mãe/autora tem uma página de Facebook - [A primeira aula - Livro infantil](#) - onde partilha informações, acerca da síndrome e do seu trabalho no âmbito das sessões que dinamiza nas escolas.



Direção de Serviços de **EDUCAÇÃO ARTÍSTICA** assinalou a quadra natalícia com eventos e espetáculos

Direção de Serviços de Educação Artística | DRE

Celebrar a quadra natalícia, envolvendo todos os ciclos de educação e ensino da Região Autónoma da Madeira.

5.ª Edição do Advento Musical: Cidadania e Multiculturalismo em Harmonia

João Camacho - Coordenador Regional das Áreas Artísticas

O Advento Musical é um evento anual promovido pela Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRE), organizado pela DRE, através da DSEA, que envolve escolas públicas e privadas do ensino básico e secundário da Região Autónoma da Madeira. Realizado entre os dias 1 e 24 de dezembro, em formato online, o evento consiste na publicação diária de vídeos com atuações musicais de várias escolas nas redes sociais oficiais da DSEA e da DRE (Facebook, YouTube e Instagram).

Esta 5.ª edição reafirmou-se como uma verdadeira celebração de cidadania e multiculturalismo, utilizando a música como uma linguagem universal de partilha e união. Inspirado pelo período cristão do Advento, o projeto visa promover a convivência harmoniosa entre diferentes expressões culturais, reforçando a identidade regional e a valorização das tradições natalícias madeirenses.



Promover a Música como Espaço de Cidadania e Educação

O Advento Musical tem como principais objetivos promover práticas artísticas em contexto escolar, incentivando a expressão musical e o trabalho em grupo; potenciar experiências e aprendizagens musicais significativas, explorando o repertório natalício e manifestações culturais diversificadas; e partilhar a tradição natalícia madeirense, reforçando o sentido de pertença e a identidade cultural local.

Com um elenco composto por 18 estabelecimentos de educação e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, envolvendo 11 docentes e 400 alunos, e 7 estabelecimentos de educação e ensino dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, com a participação de 9 docentes e 85 alunos, o projeto destaca-se pelo seu caráter inclusivo e educacional, proporcionando momentos de criação artística e enriquecimento pedagógico.

Processo Criativo e Divulgação

Cada vídeo foi cuidadosamente produzido em espaços escolares e locais emblemáticos da Madeira, sendo o resultado de um processo colaborativo que envolve a escolha dos temas, os ensaios musicais e a gravação e tratamento áudio e vídeo. O Núcleo de Multimédia da SRE foi responsável pela captação e edição de vídeo, enquanto a DSEA assegurou a produção e edição de áudio.

A iniciativa contou novamente com a parceria da RTP Madeira e da RDP Madeira que ampliaram o alcance do evento ao transmitirem as atuações no programa “Madeira Viva” e na rádio regional, reforçando a visibilidade do talento local e das paisagens madeirenses.

Multiculturalismo e Inclusão através da Arte

O Advento Musical não é apenas um evento artístico, mas uma plataforma de cidadania ativa que promove o diálogo intercultural e a inclusão. Ao valorizar a diversidade de repertórios e expressões musicais, o projeto reforça o respeito pela pluralidade e contribui para a construção de um ambiente educacional mais solidário e coeso.

Com uma proposta inovadora e abrangente, a 5.ª edição do Advento Musical mostrou como a música pode aproximar diferentes comunidades e perpetuar memórias coletivas, celebrando a identidade e a riqueza cultural madeirense no contexto global.

Espectáculo de Natal - SOS Natal com a Equipa de Animação

Marlene Abreu - Coordenadora da Equipa de Animação



A Equipa de Animação da DSEA apresentou no passado mês de dezembro, o espetáculo “SOS Natal”. Este evento de Natal teve lugar no auditório da Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, Funchal, entre os dias 4 e 5 de dezembro, em três sessões diárias, dirigido às crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.

Sendo o Natal uma das festividades em que o encanto e magia estão muito presentes, a Equipa de Animação aliou-se à quadra natalícia no sentido de sensibilizar, com uma história original, as crianças para uma temática muito atual: o lugar das tecnologias. E como é Natal, as crianças cada vez mais pedem brinquedos ligados às tecnologias, esquecendo muitas vezes os outros



brinquedos que potenciam o brincar ao faz de conta. O enredo da história aborda de uma forma simples a importância do equilíbrio na utilização das tecnologias pelas crianças em contexto de lazer.

A história centra-se no pequeno André, uma criança que deixou de brincar com os seus brinquedos favoritos substituindo-os pelos jogos de computador, um presente que recebera no Natal anterior. Face a este contexto, na véspera de Natal, como por magia, os brinquedos ganham vida. O Abracinho (urso de peluche), o João Reinaldo (jogador de futebol), a Carmencita (boneca, recordação de família) e o Alfa (robot) reúnem-se para elaborar uma estratégia para que o André volte a brincar com eles e partem numa aventura para recuperar o tempo perdido. Chegando à conclusão que só o Pai Natal os pode ajudar, decidem contactá-lo. Este, sentindo a grande aflição dos brinquedos, prontamente vem ajudá-los e mostra-lhes que as tecnologias também são importantes. Para o efeito, recorre ao uso do computador para a criação de um vídeo que contém fotos da família nas quais o André está a brincar com os seus amiguinhos, com o intuito de que ao vê-lo, ele sinta saudades das suas brincadeiras. Este vídeo, programado para ser enviado na véspera de Natal, foi a solução perfeita para o pequeno André voltar a brincar com os seus brinquedos. Ao longo da história, pretende-se que crianças e adultos reflitam sobre a importância do uso moderado das tecnologias e do brincar ao faz de conta.

Após a criação do enredo, foram selecionadas personagens que cativaram a atenção das crianças e confeccionados figurinos e adereços que as tornaram apelativas e vistosas, assim como um

cenário que transportou as crianças para o interior de uma casa familiar. Todos estes materiais foram idealizados e construídos pela própria Equipa de Animação, assim como toda a componente musical. A rentabilização de recursos também é uma das apostas desta Equipa, apelando à sua criatividade e sentido estético, os materiais são reutilizados e adaptados, pensando na durabilidade e apresentação, bem como na adaptação dos mesmos aos espaços físicos onde é apresentado o espetáculo.

Assistiram a este espetáculo 726 crianças e 234 espetadores, das seguintes instituições: Jardim de Infância Patronato de São Pedro, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar da Cruz de Carvalho, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar do Areiro e Lombada, Jardim de Infância Nossa Senhora da Conceição, Auxílio Maternal do Funchal, Escola Secundária com Pré-escolar e Creche Bispo D. Manuel Ferreira Cabral, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar e Creche de São Vicente, Infantário Universo dos Traquinas e Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia.

Todo este trabalho é realizado pela Equipa de Animação da Direção de Serviços de Educação Artística, que ao longo destes 38 anos de existência, tem vindo a desempenhar um trabalho intensivo nas áreas das expressões musical e dramática, dirigido às crianças com idade pré-escolar, dos 3 aos 5 anos, e eventualmente às crianças do 1.º ciclo do ensino básico, apresentando um manancial de histórias com o objetivo de transmitir valores, estimular o gosto pela leitura e desenvolver a linguagem oral, entre outros. Pretende ainda proporcionar aos educadores de infância conteúdos pedagógicos para que, através da

expressão dramática, o Educador possa abordar diversas formas de expressão e comunicação, representando situações reais ou imaginárias do seu quotidiano. Neste contexto, a Equipa de Animação identifica algumas temáticas pertinentes que possam servir de motivação para as atividades realizadas na sala com as crianças. Muitas destas temáticas também são sugeridas pelos próprios educadores, no âmbito das avaliações às animações realizadas por esta Equipa.

Nesta senda, o espetáculo “SOS Natal” teve um feedback muito positivo por parte das crianças e dos docentes, lembrando o contributo desta Equipa para o crescimento integral das crianças e a sua contribuição para a construção de saberes.

Festival de Coros Escolares da Região Autónoma da Madeira (RAM)

Catarina Gomes - Coordenadora do Projeto Modalidades Artísticas

quanto para os que visitam a ilha da Madeira. Este evento apresentado à comunidade, reflete, deste modo, o trabalho de qualidade desenvolvido no ensino básico e secundário, na área do Canto Coral. Passaram pelo palco da Avenida Arriaga, no Funchal, 25 docentes e cerca de 900 alunos, oriundos de 24 estabelecimentos de educação e ensino de diversos municípios da região, preenchendo de música, brilho e cor, os olhos, os ouvidos e o coração do público presente, porque, afinal, "A música é a linguagem dos sentimentos" (Ludwig van Beethoven).

Este Festival tem grande relevo, quer para o desenvolvimento pessoal dos pequenos cantores que sobem ao palco, quer para a valorização da cultura e da tradição natalícia, e tem registado uma participação crescente de alunos. Pela envolvimento e dinâmicas inerentes, pode dizer-se que este evento proporciona experiências que vão para além da apresentação musical, representando



Entre os dias 9 e 13 de dezembro de 2024 realizou-se a VIII edição do Festival Regional de Coros Escolares da RAM, um evento promovido pela Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, organizado pela DRE, através da DSEA, em parceria com a Secretaria Regional de Turismo e Cultura.

Ao longo de várias sessões musicais, os coros participantes apresentaram belíssimas peças musicais regionais, nacionais e internacionais de cariz natalício, enriquecendo este período repleto de significados, tanto para os madeirenses

momentos de aprendizagem, socialização, partilha de conhecimentos e de celebração. A participação dos alunos neste festival favorece o desenvolvimento de diversas aprendizagens musicais essenciais. A aprendizagem das músicas, a memorização das letras e o trabalho em equipa exigem empenho, concentração, organização e competências musicais. Através de uma performance pública, os alunos sentem-se valorizados, fortalecendo a sua autoconfiança e a sua felicidade. Por outro lado, o festival é uma excelente oportunidade para o aprofundamento



de conhecimentos sobre a tradição natalícia, pois, através das canções e das histórias que elas representam, vivenciam e transmitem o espírito de solidariedade, esperança e união, tão característicos do Natal. O contacto com a cultura musical e as raízes da celebração fortalece a identidade cultural e emocional dos pequenos cantores participantes, criando memórias afetivas que os acompanharão para sempre.

Para as famílias e para a comunidade, um evento como este incita o fortalecimento de laços sociais e culturais. A participação dos alunos não só traz alegria e entusiasmo, mas também aproxima pais, docentes e outros membros da comunidade em torno de um objetivo comum: celebrar juntos a alegria e o significado do Natal, vivenciando valores essenciais como o amor, a amizade e a alegria de partilhar momentos especiais.

Todo este trabalho vocal apresentado ao público, alicerça-se nas diretrizes esplanadas na Lei de Bases do Sistema Educativo, amplamente acarinhada pelo Sistema Educativo Regional, no que diz respeito ao 1.º ciclo do ensino básico. No caso dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, resulta do projeto Modalidade Artística de Canto Coral desenvolvido nas escolas da Região, sob a orientação da DRE, a através da DSEA. Este projeto visa incentivar nos alunos o gosto de cantar, potencializando uma melhor integração artística e cultural dos alunos, mas também promover a saúde vocal e um bom desempenho da voz, como contributo para um crescimento mais equilibrado e harmonioso da criança/jovem. Pretende-se, deste modo, promover o gosto por fazer música vocal em conjunto, tendo por base critérios para um desempenho qualitativo progressivo; desenvolver o prazer de cantar, de modo a contribuir para uma melhor integração artística e cultural, quebrando preconceitos e estigmas sociais acerca do canto coral; promover a educação pelas artes, potenciando as funções socializadora, profilática e pró-artística que o canto

coral propicia; e a valorização do desempenho do canto em conjunto numa perspetiva de Educação Artística.

Em jeito de síntese, o Festival de Coros, assume-se como uma bela montra do trabalho desenvolvido, não só na modalidade de canto coral, mas também no trabalho realizado ao nível do canto em sala de aula, proporcionando experiências únicas para todos os envolvidos.

Participaram nesta VIII edição do Festival de Coros Escolares os seguintes estabelecimentos de educação ensino: Colégio de Santa Teresinha, Colégio Infante D. Henrique, Escola Básica com Pré-Escolar do Porto da Cruz, Escola Básica com Pré-escolar e Creche do Caniçal, Escola Básica com Pré-escolar e Creche dos Louros, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar da Achada, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar da Ajuda, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar das Figueirinhas, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar do Areeiro e Lombada, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar dos Ilhéus, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar Visconde Cacongo, Escola Básica do 1.º do Ciclo com Pré-escolar da Lombada, Escola Básica do 1.º do Ciclo com Pré-escolar de Câmara de Lobos, Escola Básica do 1.º do Ciclo com Pré-escolar do Campanário, Escola Básica do 1.º do Ciclo com Pré-escolar do Carvalhal e Carreira, Escola Básica do 1.º do Ciclo com Pré-escolar do Jardim da Serra, Escola Básica do 1.º do Ciclo com Pré-escolar e Creche da Ponta do Sol, Escola Básica do 1.º do Ciclo com Pré-escolar e Creche da Quinta Grande, Escola Básica do 1.º do Ciclo com Pré-escolar e Creche da Ribeira Brava, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar da Assomada, Escola Básica e Secundária com Pré-escolar e Creche Bispo D. Manuel Ferreira Cabral, Escola Básica e Secundária de Santa Cruz, Escola Dona Olga de Brito, Externato Sant'Ana.

PARABÉNS A TODOS!



JUNTOS SOMOS MELHORES

Inscrição: até 31 março de 2025

Entrega: até 7 Abril de 2025

Cerimónia
7 de maio de 2025



Madeira Curtas

O Madeira Curtas (MC) reconhece e premeia trabalhos realizados na área do vídeo de curta duração, posicionando-se assim como um instrumento importante na promoção da criação de conteúdos audiovisuais, com ênfase na comunidade escolar, mas cuja participação estende-se a qualquer pessoa, independentemente da sua profissão, experiência, nacionalidade e local de residência.

Concurso Curtas-metragens

Regulamento/Inscrição

EDUCAmedia

Plataforma internacional

Madeira Curtas

Rede Social

Madeira Curtas no Facebook