

As TIC como ferramentas de educação intercultural

Hugo Martires

Carolina Sousa

Angel Bosa

Resumo: Os fluxos migratórios dos últimos anos, cada vez mais heterogéneos em termos de nacionalidades de origem, têm vindo a alterar não só a composição demográfica de várias regiões de Portugal, como têm contribuído para a diversificação dos respetivos padrões socioculturais. As escolas, por razões óbvias, têm-se tornado autênticos reservatórios multiculturais; e, enfrentam, por isso, múltiplos desafios ligados à integração dos alunos de nacionalidade ou ascendência estrangeira. Admite-se neste artigo que, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), como instrumento de trabalho e elemento constituinte do ambiente de aprendizagem escolar, têm permitido integrar saberes e competências que podem facilitar e promover a integração desses mesmos. Este trabalho, sobretudo de carácter empírico, pretende analisar o impacto que as TIC podem ter no sistema de ensino, em particular na integração de alunos estrangeiros nas escolas portuguesas.

Palavras-chave: TIC, Internet, integração cultural, multiculturalidade

Abstract: Migration flows in recent years, increasingly heterogeneous in terms of nationality of origin, have been changing not only the demographic composition of various regions of Portugal, as have contributed to the diversification of the respective social and cultural patterns. Schools, for obvious reasons, have become authentic multicultural reservoirs; and there for, face so many challenges related to integration of students of foreign nationality or descent. It is assumed in this article, that Information and Communication Technologies (ICT) as a working instrument and constituent element of the learning environment at schools, have allowed to integrate knowledge and skills that can facilitate and promote the integration of these same students. This work, mainly empirical, thus aims to analyze the impact that ICT can have on the education system, particularly the integration of foreign students in Portuguese schools.

Key words: ICT, Internet, cultural integration, intercultural school

1. Introdução

O crescente pluralismo cultural das sociedades modernas, resultante em grande medida dos fluxos migratórios, acentua o difícil desafio de integrar a diversidade de

culturas dentro de uma mesma sociedade. As escolas são hoje, cada vez mais, focos de concentração de fenómenos multiculturais, já que ali chegam, ano após ano, os filhos de inúmeros imigrantes que cruzam as fronteiras geográficas dos países. Se alguns estão de passagem, outros há, que chegam com o intuito de uma permanência duradoura e/ou definitiva na sociedade de acolhimento.

As tecnologias de informação e comunicação (vulgo TIC) presentes na generalidade do contexto educativo em Portugal e a sua disseminação entre as novas gerações assumiram um papel fundamental nas sociedades modernas, permitindo desenvolver uma nova forma de aprender, de viver, de trabalhar, de partilhar, de consumir e de se divertir. Desta forma é espetável que as mesmas possam também ser de grande valia para a educação, nomeadamente como ferramentas facilitadoras da integração de alunos recém chegados.

Com o intuito de apoiar esta ideia, este estudo visa encontrar uma relação entre o fenómeno das TIC e a interculturalidade no contexto escolar. Sem assumir uma abordagem holística do tema tem como objetivos da investigação i) conhecer as dificuldades/facilidades dos alunos e dos professores no processo de ensino-aprendizagem e da integração social e ii) identificar os obstáculos/ apoios que os alunos têm na utilização das TIC e como estas podem ser usadas como facilitadoras na sua integração.

O artigo inicia-se com a introdução em que se justifica o tema e o âmbito do mesmo, apresentando-se o enquadramento conceptual em que são enunciados os pressupostos teóricos que suportam a presente investigação, com especial incidência na multiculturalidade no contexto educativo português e no conceito de interculturalidade, bem como no fenómeno das TIC no panorama educativo e social atual, tendo como suporte um modelo de análise sustentado pelas dimensões social, cultural e escolar. Segue-se a apresentação da metodologia onde se inclui a estratégia de investigação e a descrição do campo de trabalho. Seguidamente apresentam-se os resultados obtidos das diversas fontes de recolha de dados, assim como uma análise conjunta dos mesmos. O artigo termina com a conclusão sobre os resultados obtidos e deixa em aberto uma discussão futura sobre a temática.

Enquadramento Teórico

Os povos desde sempre se movimentaram pelo mundo em busca de melhores condições de vida, como novos territórios, novas oportunidades e outros recursos. De facto, esta tem sido a história da humanidade, uma história de encontros entre povos e consequentemente de encontros de culturas. Ao longo da história o que muda nestas movimentações é apenas a direção e o fluxo da migração dos povos (Pozuelos, 2008). Esta migração provoca contactos entre os povos, os quais desencadeiam trocas culturais e consequentes mudanças culturais. As culturas enriquecem e evoluem a partir das relações produzidas entre elas. A migração torna-se assim num fenómeno caracterizado pela diferença e por grande instabilidade. A cultura não é estática, antes uma força dinâmica que une as pessoas às suas raízes, que por sua vez também são alteráveis. Surge, graças à diversidade que pode ser considerada uma característica valiosa, já que é devido a esta que as culturas evoluem e se transformam.

No contexto educativo, os últimos dados estatísticos¹ do Ministério da Educação, referentes ao ano letivo de 2003/04, registavam 9.334 alunos provenientes do Brasil e 5.703 alunos de países do leste na rede escolar pública. A escola vê-se confrontada com um novo paradigma: para além da responsabilidade que tem de educar e formar os alunos nacionais, tem agora também de integrar os alunos naturais de outros países, na cultura e na sociedade que os acolhe. Fugir a esta responsabilidade, seria, para além de pouco ético, um atentado ao futuro de uma nação, já que ambos os alunos serão o futuro desse país. Segundo Pozuelos (2008), existem diversas formas de tratar a diversidade cultural no ensino, com vários níveis de complexidade. A admissão de outras perspetivas na escola pode ser feita recorrendo a abordagens distintas, como a assimilação, a tolerância e a integração/inclusão, sendo esta última, o ideal a alcançar. Para alcançar a integração cultural no ensino, é imperativo abordar a educação de uma perspetiva intercultural, a qual, segundo Aguado (2004), propõe uma prática educativa que promova uma reflexão sobre as diferenças culturais dos indivíduos e pretenda dar resposta à diversidade cultural própria das sociedades democráticas, que são aquelas que predominam hoje no mundo.

¹ Alunos matriculados por grupo cultural/nacionalidade (00/01-03/04), Dados preliminares fevereiro de 2006, GIASE, Ministério da Educação

Estas sociedades estão assentes em premissas que respeitam e valorizam o pluralismo cultural, como riqueza e recurso educativo.

Perante a “nova” realidade e à mercê de uma emergente preocupação governamental com a criação de políticas públicas de integração de imigrantes (Marques et al, 2008), surgiram, desde a década de 90 alguns projetos de educação multicultural de relevância, em Portugal (Martins A., 2008). As ideias de que: o diálogo intercultural desempenha um papel fundamental para a construção de uma identidade e cidadania comum, construída de forma integradora a partir do intercâmbio entre as várias culturas (Europeia, 2008); de que a compreensão mútua e o respeito pela dignidade das culturas são condições *sine qua non* para a construção da coesão social; e ainda de que os sistemas educativos têm um papel fundamental na consecução desse objetivo (Geremek, 1998) ganham força mobilizadora.

Neste enquadramento é de salientar Silveira (2008) que refere que o papel da Escola no século XXI deve ser cuidado, pois estamos num século no qual “o número de alfabetizados do planeta é bastante superior ao dos analfabetos, o que confere à Escola, numa dimensão planetária, a enorme responsabilidade de conduzir a humanidade para uma estádio de consciencialização que a proteja das irracionalidades locais e globais” (Silveira, 2008 p.9, *cit in* Newton, 2010).

É, pois, legítima a preocupação dos professores em construir com os seus alunos ambientes de aprendizagem marcados por climas de harmonia entre os alunos, provenientes de diferentes culturas, cabendo à Escola ampliar as hipóteses e criar possibilidades para que as gerações possam instituir mudança no modo como as culturas convivem, apresentando-se, neste contexto o conceito de interculturalidade como algo de uma mais-valia inquestionável.

A abordagem intercultural aparece-nos como proposta educacional em contextos de múltiplas culturas. A visão intercultural da educação constitui, assim, uma alternativa às práticas mais tradicionais, no sentido de promover o direito a ser diferente, visando o respeito pelas minorias e a comunicação entre culturas que, num determinado momento partilham um determinado contexto. De facto, um dos objetivos da educação intercultural, é educar para a liberdade, dotando os alunos das capacidades para participarem nas sociedades livres e democráticas (Pablos, 2008). Do nosso ponto de

vista, a integração dos alunos estrangeiros não se pode esgotar na aprendizagem da língua. Apesar da reconhecida importância do idioma, como já referido, deve ser dada particular atenção às aptidões e capacidades herdadas da cultura de origem, às experiências de vida, e, inclusivamente, ao idioma de origem dos alunos, pois todos estes podem enriquecer o contexto educativo. Para que isso seja possível, é necessária uma flexibilização dos currículos e das estratégias pedagógicas centradas nos alunos. Em bom rigor, só se poderá falar de integração cultural no ensino, quando a escola tiver capacidade de promover a mudança nas sociedades, contribuindo assim para a construção de sociedades mais equitativas, justas e solidárias garantindo trocas igualitárias entre os indivíduos (Martins A., 2008). Esta é a essência de um sistema educativo, e o que se espera dele no séc. XXI. No entanto, como lembra Benavente “*não se muda uma instituição sem mudar as práticas que a produzem no dia a dia*”, e, “*a mudança de práticas é de ordem e de uma lógica diferentes da mudança legislativa; é um processo complexo que envolve os professores e não resulta nem da simples vontade destes, nem decorre mecanicamente de qualquer intervenção exterior*”. (Benavente, 1991: 178)

No âmbito europeu os esforços recentes levados a cabo pela união europeia com projetos de promoção da multiculturalidade/interculturalidade são um claro indício de que este assunto é do interesse da comunidade educativa. Com o intuito de desenvolver uma identidade europeia comum, o projeto MIH-*Multicultural Interdisciplinary Handbook* (García Peñalvo et al., 2012) recorre às TIC para desenvolver a aprendizagem de História e Geografia numa perspetiva multicultural. Pretende envolver os alunos nas culturas de outros países disponibilizando novas metodologias e ferramentas tecnológicas para apoiar professores e alunos a imergirem na cultura e na língua de outras nações. Apesar deste e de outros esforços (López-Reillo e Negrín, 2014), o impacto que estes projetos têm no discurso educativo europeu é ainda limitado, provando que ainda há um longo caminho para colocar a interculturalidade no panorama educativo europeu (García Peñalvo et al., 2013). De acordo com o exposto, é indubitável a mais valia que a utilização das TIC pode trazer para a educação, tanto para os alunos estrangeiros, como também para os alunos portugueses, uma vez que permite a interação daqueles com estes e vice-versa, contribuindo assim para o processo integrador. É neste sentido e na falta de investigação mais consistente nesta área, que se propõe realizar este estudo.

Se as TIC têm sido bem recebidas e de forma bastante entusiasta pela generalidade dos alunos nos últimos anos, o mesmo não se pode afirmar em relação aos professores. De facto, a aceitação das TIC pelos docentes, nem sempre tem sido pacífica e a sua utilização na prática pedagógica tem sofrido alguns contratemplos. Apesar de estarem significativamente disseminadas nas instituições escolares, com taxas de penetração de 100% em muitos casos, algumas investigações sugerem uma subutilização das TIC no ensino (Almeida et al., 2011; Alves e Rodrigues, 2014). Ainda assim, é hoje inquestionável, que as TIC podem enriquecer os processos pedagógicos, promovendo a interatividade entre os alunos e os professores (Soares, 2000) quando abordadas de forma adequada.

As TIC assumiram um papel fundamental nas sociedades modernas, permitindo desenvolver uma nova forma de aprender, de viver, de trabalhar, de consumir e de se divertir. As escolas não poderão ser uma exceção. Alguns especialistas consideram que as TIC poderão revolucionar a pedagogia do século XXI da mesma forma que a inovação de Gutemberg revolucionou a educação a partir do século XV (Belloni, 1999). Os jovens do presente, apelidados de “nativos digitais” por Prensky (2004), nunca conheceram o mundo sem *chat*, sem redes sociais e *SMS*, enquanto que os adultos, em geral, ainda olham para o digital como algo secundário. A sociedade atual é uma sociedade da informação e comunicação com várias ferramentas que trouxeram uma nova forma de interação entre as pessoas, alargando de forma ilimitada o contexto social de um determinado indivíduo e permitindo a sua participação ativa na sociedade. Um estudo realizado no Brasil revelou que a Internet ajuda a conhecer o país para o qual se pretende migrar, facilita o contacto com pessoas com a mesma experiência e permite pesquisar referências da realidade local (Cogo & Brignol, 2009). As sociedades atuais estão envoltas num processo de transformação complicado, nunca antes visto. Esta transformação está a afetar a forma como nos organizamos, como trabalhamos, como nos relacionamos e como aprendemos. (García, 2001).

A *Internet*, como um conjunto de meios de comunicação que utilizam o mesmo canal tem um grande potencial educativo, uma vez que possibilita grandes fluxos de comunicação em diversas direções (Baleares, 2003). Para que as TIC possam promover uma educação Intercultural, é imperativo que os professores estejam aptos para esta

tarefa. Sem querer debruçar particular atenção na formação docente nas TIC em geral, assunto amplamente discutido na comunidade científica (Ponte, 2000; Alves e Rodrigues, 2014) importa aqui focar a forma como os professores podem adquirir competências interculturais com recurso às novas tecnologias, pois são essas as que este estudo aborda. Um outro estudo (Stepp-Greany, 2002) revela que a maioria dos alunos considera que aprendeu mais sobre a cultura de acolhimento no ambiente de aprendizagem tecnológico do que num contexto de aula tradicional, comprovando pesquisas anteriores que argumentavam que o uso das TIC aumenta a consciência cultural dos indivíduos. Efetivamente, atualmente as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) compreendem enormes avanços possibilitando ao ser humano “*ver mais longe e mais perto, na distância e no tempo, com toda a precisão e rapidez*” (Moderno, 1992, in Silva, 1998).

De acordo com McCloskey (2012) a compreensão de línguas estrangeiras, a consciência global e uma competência comunicativa intercultural (Byram, 1997) são dimensões cada vez mais importantes nas sociedades atuais e conseqüentemente no âmbito educativo. O que é facto é que até ao presente não se desenvolveram formas de articular ou promover estas dimensões, sendo a melhor aproximação a aprendizagem de línguas estrangeiras que tem sido a única responsável por promover uma aprendizagem intercultural. O modelo de competência intercultural que assenta na construção de um conhecimento partilhado com o outro, representa as competências que os professores devem possuir para desenvolver a consciência própria e global nos alunos para que estes sejam sensíveis à interculturalidade e participantes na sociedade global. McCloskey (2012) conclui que existe uma relação entre as possibilidades oferecidas pelas TIC e os processos de desenvolvimento de competências comunicativas interculturais dos professores, valorizando a importância de um desenho educativo facilitador que assegure que as TIC conduzam a uma integração completa dos alunos. O professor assume agora um novo papel, o de mediador de interações, que visam desenvolver as competências comunicativas interculturais também nos alunos.

O Plano Tecnológico da Educação, lançado em 2007 teve como objetivo colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados na modernização tecnológica do ensino até 2010 e incluiu entre outras o projeto competências TIC, peça fundamental na

estratégia de capacitação dos professores para a inovação das suas práticas pedagógicas (Costa, 2009) e a iniciativa *e-escola*² que visaram promover o uso das TIC por todos os cidadãos em geral. Os professores têm assim a dupla responsabilidade, como professores e cidadãos, de adquirir e transmitir novas competências na área das TIC. O contexto social, cultural e tecnológico em que vivemos exige novos objetivos para a educação e para todos os agentes educativos. As escolas, os alunos e os professores dispõem atualmente das condições tecnológicas necessárias a este desafio. Os professores que se recusem a aceitar esta nova realidade, estão a demitir-se do contrato social que têm com a sociedade.

Tendo como base todas estas questões de fundo, definiu-se um modelo de análise e adotou-se uma metodologia de investigação com vista a uma abordagem o mais profunda possível da temática.

1.1. Modelo de Integração a Analisar

O modelo de integração a analisar neste estudo assenta no conceito da Integração e nas suas várias dimensões, a saber, a cultural, a social, e a escolar. Quando o aluno estrangeiro chega a Portugal, proveniente de uma cultura de origem, é colocado no sistema educativo e é em parte à escola que cabe dar resposta a todo o processo de integração nas suas várias dimensões. O professor apresenta-se como um agente de transmissão do conhecimento mas também um facilitador da integração do aluno. Dos vários recursos de que dispõe, espera-se que as TIC possam dar o seu contributo para um processo de integração mais sólido.

Estas dimensões configuram as variáveis a investigar a partir das quais emergem alguns indicadores que estão direta ou indiretamente relacionados com a integração dos alunos estrangeiros no ensino em Portugal. Os indicadores de análise são transversais às várias dimensões pois um processo de integração nunca é um fenómeno isolado, mas sim um todo dentro de um contexto complexo. Apresentam-se de imediato, e de forma sintética, em consonância com a dimensão a que respeitam:

² Ver <http://eescola.pt/>

Dimensão-variável Social – dificuldades dos alunos na integração; dificuldades dos professores na integração; apoios/obstáculos à utilização das TIC; utilização das TIC na integração.

Dimensão-variável cultural - dificuldades dos alunos na integração; dificuldades dos professores na integração; utilização das TIC na integração.

Dimensão-variável escolar - dificuldades dos alunos na aprendizagem; dificuldades dos professores no ensino; apoios/obstáculos à utilização das TIC; utilização das TIC na integração.

2. Metodologia

Para levar a cabo este estudo, optou-se por um paradigma qualitativo que assenta em posições fenomenológicas e interpretativas, o qual assume particular importância em investigações que incidam sobre os pensamentos dos sujeitos. Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais. (Bogdan & Bilken, 1994). Com esta metodologia não se pretende um estudo de qualidades independentes, mas sim estudar tudo o que forma ou constitui uma unidade de análise e que faz com que essa seja o que realmente é (Martínez, 2006).

O desenho de investigação foi baseado num estudo de caso, o qual tem uma amplitude contextual específica, relativo ao contexto da escola onde foi realizado. No entanto, uma vez que a realidade estudada é comum em várias escolas, é possível que os resultados obtidos possam ter alguma relevância em outros contextos. A recolha de dados foi realizada com recurso a duas estratégias, de acordo com técnicas de investigação qualitativa e os objetos específicos deste estudo. Desta forma, recorreu-se à observação participante e a entrevistas. Mediante a observação participante pretende-se registar os acontecimentos e fenómenos reais da integração destes alunos na escola, enquanto que com as entrevistas se espera conhecer as suas vivências e as interpretações pessoais dos atores, alunos e professores, desses mesmos processos de integração. As observações realizadas registaram-se num caderno de campo, enquanto que as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente de forma manual, isto é, sem suporte informático automático.

O campo de trabalho desta investigação foi uma escola pública do Algarve, a Escola Secundária Dr.^a Laura Ayres em Quarteira, na qual se analisou a relação das TIC com a integração de alunos estrangeiros na escola. A escola é caracterizada por um elevado número de alunos estrangeiros. No ano letivo de 2009/2010, frequentaram a escola um total de 1163 alunos, dos quais 236 eram de nacionalidade estrangeira, representativos de 20,3% da população estudantil. Este valor está acima da média da região do Algarve, que, de acordo com o último relatório da Direção Regional de Educação do Algarve (2009), contava no ano letivo 2008/09 com uma média de 10,4%. O puzzle multicultural que constitui a escola é representado por 22 nacionalidades bem distintas e representativas de todos os cinco continentes. Na escola, foi levado a cabo durante o ano letivo de 2009/10 um projeto de integração de alunos estrangeiros através do reforço da aprendizagem do Português, o qual serviu de base a esta investigação.

O estudo realizado pretendeu obter um melhor conhecimento da questão da integração dos alunos estrangeiros na escola, através da análise de vários casos particulares, que segundo Stake (1998) pode ser definido como um estudo de caso instrumental coletivo. A seleção dos sujeitos para as entrevistas teve como base os 30 alunos integrados no projeto e não obedeceu a quaisquer critérios específicos. Foram selecionados 7 alunos estrangeiros, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, a frequentarem desde o 7º ano até ao 11º ano de escolaridade. Uma vez que se tratavam de alunos estrangeiros, alguns deles recém-chegados a Portugal e em fase de integração, foi necessário estabelecer relacionamentos, ganhar a confiança dos alunos e mostrar que o objetivo maior era ajudá-los. Por essa razão as entrevistas foram deixadas para o final. A recolha de dados teve início com a observação das aulas do projeto de reforço da aprendizagem do Português, ao qual se seguiram as entrevistas aos alunos, terminando com a entrevista ao professor responsável pelo projeto.

Relativamente à observação, realizaram-se observações sistemáticas “ad libitum”, em que se registam todos os fenómenos e acontecimentos que interessam que se produzam no intervalo de tempo selecionado (Rincón et al., 1995) e focalizadas em todas as ações e manifestações dos sujeitos alvo da investigação (Anguera, 1998). Foram presenciados vários momentos nas aulas do projeto de reforço da aprendizagem do Português ao longo do segundo período escolar, quer em sala de aula convencional como também na

biblioteca. Os alunos frequentam um total de 90 minutos de aula por semana do projeto, sendo que em todos os momentos estiveram presentes sempre dois ou mais alunos. A observação foi realizada cautelosamente sem prejudicar o campo de estudo e o que se propôs estudar, com intervenções pontuais do investigador em cooperação com o professor responsável. Esta cooperação centrou-se em torno de ferramentas TIC que o professor utiliza. O investigador começou por observar a metodologia do professor e as ferramentas utilizadas no trabalho com os alunos, vindo mais tarde a sugerir algumas ferramentas que o professor e/ou os alunos desconheciam. Esta cooperação permitiu a recolha de alguns dados significativos. De forma a não interferir no normal decorrer da aula, o diálogo com os alunos foi reduzido, mas sempre de forma a que estes se sentissem confortáveis com a presença do investigador. Na interação natural da aula, o investigador teve oportunidade de observar traços culturais dos alunos e manifestações naturais que contribuíram para perceber em parte, o fenómeno de integração pelo qual passam estes alunos.

A análise dos resultados foi obtida a partir de um total de 8 entrevistas (a 7 alunos e ao professor) e das notas do caderno de campo proveniente da observação das aulas do projeto. A entrevistas foram conduzidas de forma aberta, seguindo um guião previamente definido de acordo com as dimensões-variáveis propostas no modelo de análise. Estes instrumentos constituíram uma fonte de informação bastante vasta, da qual foi possível retirar as conclusões apresentadas neste estudo. Fez-se uma análise de conteúdo, realizada através de uma matriz de categorias-códigos e evidências textuais. Recorreu-se ao software MaxQda para uma categorização cuidada de todas as transcrições das entrevistas e das notas de campo e respectiva segmentação, onde se registaram as evidências relacionadas com cada categoria (dimensões-variáveis).

Os dados recolhidos e a análise *à priori* do investigador durante a observação foram sustentados com as opiniões diretas dos alunos e do professor recolhidas posteriormente nas entrevistas. Alguns aspetos do fenómeno da integração só se tornaram perceptíveis com o testemunho direto dos participantes, uma vez que nas sessões de observação os mesmos não foram claros. Na observação também passaram despercebidos alguns detalhes que só surgiram como evidência durante as entrevistas e que são fundamentais para a compreensão do fenómeno em estudo. Já no sentido inverso, durante as

entrevistas, no diálogo com os alunos, foi possível recorrer a referências das sessões de observação no sentido de uma melhor compreensão dos seus argumentos. Do cruzamento destes dados surgem evidências que nos permitem uma análise abrangente das várias variáveis em estudo.

Os resultados apresentados são uma compilação condensada de evidências de um vasto conjunto de dados que por limitações inerentes não podem ser apresentados neste artigo na sua totalidade. Apresentam-se os mais relevantes para uma análise de forma sintetizada a partir do modelo definido.

3. Resultados

As entrevistas estão referenciadas ao longo do artigo de acordo com os alunos respondentes (E-CL; E-LM; E-VP; E-AV; E-L; E-PB; E-AC) e do professor (EP). As notas de campo estão referenciadas como NC, sendo que a sigla CO se refere aos comentários do observador tecidos durante as sessões de observação.

Na análise dos resultados, cada dimensão é analisada como uma única categoria com diferentes indicadores que emergem das evidências dos dados.

4.1. Dimensão-variável Social

Os dados recolhidos junto dos alunos foram unânimes em dois pontos fundamentais da análise. O primeiro é que praticamente todos os alunos dispõem, em suas casas, de acesso às novas tecnologias, nomeadamente o computador, com exceção dos dois alunos indianos recém chegados. O segundo ponto é que todos os alunos utilizam a Internet. É claro que o acesso às TIC está garantido a quase todos os alunos, sendo este uma mais valia para a sua utilização na integração.

A utilização que fazem do computador em casa passa por jogos, trabalhos, redes sociais, filmes entre outros. Nem todos os alunos mencionam o tempo que despendem nestas atividades, mas é evidente que a maioria dos alunos utiliza o computador todos os dias.

Nas sessões de observação em que os alunos dispuseram de computadores para trabalhar, foi notável a destreza na utilização da Internet. O professor reconhece que o

facto de os alunos terem computador em casa e Internet lhe permite promover a utilização das TIC nas suas atividades.

Durante uma das sessões de observação perguntou-se a um dos alunos Indianos se ele tinha *e-mail*, o qual respondeu afirmativamente, para espanto do professor. Quando se falou em redes sociais na Internet,

“O aluno MH disse: “Orkut!”. O professor olhou para mim com um ar espantado, ao qual eu sorri. Disse ao aluno: “Show me.”” (NC)

Para espanto do professor, na rede social, o aluno mantinha contacto com familiares e amigos na Índia e em Inglaterra, mas também em outras regiões de Portugal. A comunicação na rede social era feita em Inglês, uma vez que o Orkut não reconhece Hindi. Percebeu-se que os conhecimentos que o aluno tinha de Inglês, podiam estar de alguma forma relacionados com a utilização da Internet. No final da sessão, em conversa com o professor, este não esperava que alunos de uma região tão remota na Índia, pudessem ser utilizadores regulares da Internet e das redes sociais.

Ainda relativamente às redes sociais, os dados recolhidos mostram que todos os alunos, mesmo os recém-chegados a Portugal, utilizam várias redes e com diversos objectivos. A evidência mais significativa diz respeito ao “falar com amigos”. São exemplo disso os seguintes segmentos retirados das entrevistas:

“Falar com os amigos, partilhar fotografias, jogos on-line.” (E-CL)

De facto, foi surpreendente o número de amigos que os alunos referiram ter nas redes sociais, bem como a precisão dos mesmos,

“Sei que no MSN tenho 68. Depois no Hi5 acho que tenho 400 e tal. No Facebook só tenho uns 50.” (E-L)

Estes dados são reveladores da importância que os alunos atribuem à vida social e à forma como a Internet pode contribuir para essa dimensão das suas vidas. Os alunos não só utilizam as redes sociais para manterem contacto com os amigos no país de origem, mas também para estabelecerem ligações com amigos que residem em Portugal.

Desta análise, deduz-se que a Internet serve para manter laços com o país de origem, para estabelecer contactos com indivíduos da mesma nacionalidade que estão em Portugal e para criar novos contactos com portugueses. São esses contactos entre os povos que desencadeiam trocas culturais e consequentes mudanças culturais (Pozuelos,

2008) inerentes à integração, já que por um lado lhes permitem trocar impressões com indivíduos já estabelecidos no nosso país, e por outro lado com os locais.

Um outro dado interessante é que todos os alunos privilegiam o contacto pessoal com os seus amigos, isto é, apesar de terem muitos amigos na rede, preferem conhecê-los pessoalmente e só depois estabelecerem o contacto virtual.

“AC: (...) Tinha pessoas como amigos que nem conheço e não é isso que eu quero ter. Quero ter o meu perfil com pessoas que eu conheça, como amigos (...)” (E-AC)

Contrariamente ao que por vezes se pensa, os dados mostram que estes alunos continuam a valorizar a sociabilização e o contacto pessoal com os amigos, apesar do uso intensivo das TIC por alguns deles. Ainda que algumas correntes de pensamento defendam que as TIC tornam os indivíduos cada vez mais isolados e viciados (Young, 1996; Jang et al. 2008), os alunos sentem que esta nova forma de socializarem com os seus pares os ajuda na integração na nova estrutura social em que atuam (Castells, 1999).

O professor também revelou que recebe convites dos alunos para se juntar às redes, mas, segundo ele,

“Para mim ainda é um pouco novo. Ainda estou à procura de me ligar um pouco às redes sociais. Confesso que não estou à vontade. (...)” (EP)

Apesar disso, também ele nota que os alunos são utilizadores assíduos das redes sociais e que estas lhes permitem de algum forma fazer pontes culturais. Ainda que não se sinta tão à vontade no mundo digital, reconhece que a Internet pode facilitar a integração dos alunos estrangeiros (Cogo & Brignol, 2009).

A integração social tem sido feita sem que ocorram situações desagradáveis ou distúrbios. Não se notam situações de exclusão ou mesmo divisões sociais ou raciais na escola. Os alunos nacionais, de acordo com a opinião do professor,

“(...) veem os alunos estrangeiros com outros olhos, como pessoas que sabem outras coisas, sabem escrever outra língua e também os próprios alunos ficam um pouco fascinados por isso.” (EP)

A escola vive num clima de compreensão e respeito pela diferença que contribuí para a construção da coesão social, o qual deve ser um dos seus objetivos primordiais como instituição de ensino (Geremek, 1998). As TIC são um dos veículos que a escola está a usar para desenvolver o diálogo intercultural nos alunos, mas não se pode descurar o facto

de os alunos de forma autónoma e por auto-recriação também recorrerem a estas ferramentas para construir a sua sociabilização, o que revela sua importância no contexto social em que nos movemos (Belloni, 1999).

4.2. Dimensão-variável Cultural

A língua é o grande obstáculo a superar na integração e a principal preocupação da escola. Segundo o professor, o apoio é dado no sentido de,

“(…)tentar enriquecer o vocabulário deles gradualmente com pequenas expressões do dia-a-dia.” (EP)

No caso dos alunos indianos foram notórias as dificuldades que o professor sente para comunicar com estes,

“(…) tentava aproximar-se dos alunos através da linguagem gestual e da língua Inglesa.” (NC)

Constatou-se que os alunos não falavam Português em casa o que dificulta imenso o trabalho de integração na escola. Como registado,

“C.O.: Notei um pouco de desespero, e até alguma frustração, uma vez que o professor acompanha estes alunos desde o início do ano mas não consegue ver muita evolução nas suas aprendizagens.” (NC)

Já os restantes não revelaram grandes dificuldades na compreensão e expressão em Português, pois alguns já conhecem a língua de nascença e outros estão em Portugal à algum tempo.

No trabalho lectivo o professor utiliza diversos recursos para facilitar a aprendizagem do idioma, tais como fichas na Internet, páginas na Internet para ouvir palavras na sua língua e depois em Português, sites de aprendizagem interativa de Português, entre outros. Este trabalho tem demonstrado que as TIC podem ser uma ferramenta preciosa no apoio à aprendizagem da língua corroborando os argumentos de Stepp-Greany (2002). O professor revelou algumas dificuldades que tem ultrapassado com as TIC, nomeadamente no apoio aos alunos Indianos.

“Olha, vou ao Google e faço a tradução para Hindi. Depois copio os caracteres para o Word e monto as fichas assim.” (NC)

Numa das sessões tentou-se comunicar com os alunos através de um teclado virtual Hindi, mas sem efeito, pois os alunos não demonstravam conhecer o idioma para espanto do professor e do investigador! Foi com a ajuda da ferramenta Google Maps, na Internet, que se encontrou um dado revelador. O idioma nativo dos alunos não era o Hindi, mas sim o panjabi! Esta descoberta deitou por terra todos os esforços que o professor tinha feito de tradução de fichas para Hindi. Foi assumido à partida que os alunos, por serem naturais da Índia, falavam Hindi, o idioma principal do país. Foram desperdiçados tempo e recursos em vão que podiam ser evitados, se tão-somente se tivesse começado por conhecer as origens dos alunos. Este episódio é revelador da falta de uma consciência global, fundamental para uma efetiva integração cultural no contexto educativo (McCloskey, 2012).

Apesar do apoio na escola, é interessante o facto de 3 alunos terem referido que aprenderam Português com os amigos ou com os familiares e não na escola, o que reforça que a integração não se pode esgotar na aprendizagem da língua, correndo o risco de se tornar redundante. A atenção às aptidões e capacidades dos alunos devem servir como ponto de partida ao processo integrador.

A diversidade cultural presente na escola seria só por si um bom prenúncio das dificuldades que a mesma enfrenta. A multiculturalidade é um fenómeno, que como seria de esperar, não passa ao lado do professor e são várias as evidências apresentadas decorrentes da experiência letiva:

“(...) tenho alunos Moldavos que por vezes comentam a maneira muito à vontade de os nossos alunos estarem. (...) Acham isto muito liberal, muito à vontade e acabam por se integrar e ficam um pouco mais à vontade. (...) acabam também por se adaptar aos vícios dos nossos alunos.” (EP)

O caso particular dos alunos Indianos demonstra algumas vantagens que as TIC podem trazer à abordagem multicultural do professor, já que, segundo ele,

“Eles conseguem explicar-me cada uma das fotografias e das referências culturais que me mostram, e ao mesmo tempo estão a tentar explicar-me na nossa língua (...) Também lhe mostro coisas de Portugal, determinados monumentos e alguns vídeos. Depois façolhes alguns testes de verificação da compreensão (...)” (EP)

As evidências e os testemunhos abonam a favor de alguns argumentos previamente apresentados. Por um lado a ideia de McCloskey (2012) de que as TIC oferecem possibilidades de desenvolvimento de competências interculturais nos professores, mas também nos alunos (Stepp-Greany, 2002) e em outro sentido complementar ao primeiro, a noção clara de que a aprendizagem de uma disciplina, neste caso, o Português, pode ter um espectro de ação mais amplo promovendo a integração cultural (García Peñalvo et al., 2012).

As atividades realizadas na escola, são parcas em referencia às culturas de proveniência dos alunos estrangeiros. A falta de interesse dos professores pelas culturas de origem dos alunos é notória e confirmada por estes. Esta grande lacuna é derivada da falta de competências interculturais e de uma consciência global (McCloskey, 2012) na formação dos professores. Em contextos educativos multiculturais, como é o caso, seria de esperar uma atenção particular a este aspeto cada vez mais pertinente na sociedade global em que vivemos.

As evidências revelam que o sentido de integração que a escola (e do professor), é de assimilação cultural (Pozuelos, 2008). Muitos dos materiais utilizados fazem referencia a aspectos da cultura Portuguesa e como refere o professor,

“Tento também que os exercícios que fazem comigo os ajudem de alguma forma a se integrarem na nossa cultura” (NC)

Todas as atividades e trabalhos observados têm sempre como ponto de partida a assimilação do aluno à nossa cultura, como registado,

“Não encontrei atividades que explorem de forma relevante uma postura mais aberta de reconhecimento das culturas de origem dos alunos.” (NC)

Apesar disso a escola promove pontualmente algumas atividades multiculturais, como encontros de partilha, lanches multiculturais, , dia de África, entre outras, que deixam alguma esperança de uma alteração emergente no paradigma da integração.

4.3. Dimensão-variável Escolar

O único apoio que os alunos tiveram à chegada a Portugal foi na aprendizagem da língua. Segundo o professor este é realizado durante as aulas de estudo acompanhado, logo os alunos ficam privados de outros conteúdos,

“ (...)é precisamente nessas aulas de estudo acompanhado, que estes miúdos estrangeiros vêm ter comigo, têm aula só comigo. São retirados das aulas das turmas deles e dou-lhes eu um apoio acrescido de Língua Portuguesa.” (EP)

Apesar da integração passar apenas pela língua, os alunos referem que não sentiram grandes dificuldades de integração na escola. A aprendizagem da língua acaba por ser fundamental para ultrapassar as dificuldades sentidas, daí se justifique de certa forma, a especial preocupação da escola no ensino do português. Por outro lado existem também algumas dificuldades que limitam a realização de outras atividades integradoras. Como refere o professor,

“com as cargas horárias por vezes torna-se difícil (...) são tão rígidas e os conteúdos para leccionar, sobretudo em anos que são alvo de exames, deixam-nos um pouco limitados.” (EP)

Devido a estes constrangimentos, as aulas de apoio não servem apenas para o reforço da língua, mas também para o professor trabalhar outras áreas temáticas necessárias a outras disciplinas.

Nas sessões de observação é evidente que o professor recorre predominantemente às TIC nas atividades. Como registado,

“Pude ver os diversos materiais que o professor prepara para estes alunos, todos eles preparados no computador e com muita recolha de informação em várias fontes na Internet.” (NC)

A plataforma de aprendizagem Moodle é o centro nevrálgico de todo o projeto de apoio, a qual utiliza já à 4 anos. Ai disponibiliza uma variedade notável de recursos como dicionários, tradutores, jogos, fichas de leitura, entre outros, que são também disponibilizados a outros professores. Os alunos conhecem bem a plataforma e navegam com à vontade nos seus conteúdos. O professor reconhece que a aprendizagem da língua, não pode estar confinada apenas ao espaço da escola e segundo ele,

“aqui (no Moodle) os alunos podem aceder aos materiais a partir de casa e trabalharem o Português.” (NC)

O professor dinamiza também algumas atividades no blog da biblioteca da escola e considera que as atividades on-line permitem aos alunos aprender de forma autónoma e fora do espaço da escola, em casa ou onde tiverem um computador com Internet indo ao

encontro do argumento invocado de que o desenvolvimento das TIC contribuí para a aprendizagem de línguas e para a intercompreensão entre os povos (Marcelo et al., 2009). Também se verifica uma interatividade entre o professor e os alunos (Soares, 2000), fruto de um processo pedagógico preparado pelo professor com vista a facilitar a aprendizagem dos alunos.

Para o professor, como para os alunos são claros os benefícios que as TIC podem trazer ao ensino. A utilização das TIC numa prática letiva integradora não só facilita a aprendizagem dos alunos como também faculta ao professor ferramentas que permitem ensinar de forma mais eficiente. Comprova-se também o argumento exposto de que a Internet e os seus fluxos de comunicação constituem um grande potencial educativo (Balears, 2003), pois permite o acesso a um mundo de conhecimento e à partilha do mesmo.

O acesso às TIC foi facilitado pelo programa e-escola, que disponibiliza um computador portátil e acesso à Internet a custos reduzidos. Todos os alunos têm conhecimento do programa mas apenas 2 alunos aderiram ao mesmo. Os restantes adquiriram os computadores por outras vias. O professor também divulgada o programa junto dos alunos. Esta iniciativa constitui um sucesso na promoção da igualdade de acesso às TIC.

A biblioteca da escola é um espaço amplo, dividido em duas secções: a secção dos livros e sala de leitura e a secção dos computadores que dispõe de 7 computadores com acesso à Internet. É um espaço informal onde os alunos podem utilizar o computador, não apenas para fazer trabalhos, mas também para ocuparem os seus tempos livres. Os alunos apreciam este espaço que constitui mais um meio facilitador de acesso às TIC dentro e fora das horas letivas. De uma forma geral, todos os alunos revelam uma grande facilidade para utilizar as TIC na escola. Segundo o professor,

“(…) pertencem a uma sociedade informática ou a uma idade informática (...)” (EP)

O esforço financeiro permitiu o apetrechamento da escola com equipamentos informáticos. A escola possui pelo menos um computador e videoprojector em cada sala de aula e disponibiliza ainda várias salas com quadros interativos. O acesso à Internet é disponibilizado por toda a escola numa rede sem fios a toda a comunidade educativa.

Nestas condições e face ao exposto até aqui, considera-se validado o argumento da facilidade de acesso às TIC não só em casa mas também no espaço escolar.

O professor do projeto de apoio tem uma experiência lectiva de 11 anos e trabalha com alunos estrangeiros há 4 anos, tendo um profundo conhecimento da realidade cultural da escola. Apesar do trabalho que desenvolve com alunos estrangeiros, o professor não teve nenhuma formação de base para este serviço, para além de uma experiência prévia no estrangeiro. Apesar disso, o professor frequentou uma formação de Português para estrangeiros que viria a motivar a utilização das TIC no seu trabalho, onde entre outras coisas aprendeu a realizar testes interativos e a utilizar o Moodle.

Contrariamente à base de argumentação sobre a forma como as TIC têm sido recebidas pelo corpo docente e a escola em geral (Alves e Rodrigues, 2014), este professor revela uma atitude bastante pró-ativa face às TIC, reconhecendo o potencial destas na sua prática letiva. Para colmatar a falta de formação de base no que diz respeito à interculturalidade existem programas de formação docente que mais uma vez colocam o foco apenas na aprendizagem do Português. Ainda que redutor, não deixa de ser interessante o facto de também estes se apoiarem nos argumentos de Costa (2009) para dotarem os professores de competências TIC, fundamentais à inovação pedagógica. A formação docente está no caminho certo mas falta-lhe ainda dar uma maior atenção à interculturalidade. Este será porventura um aspeto a considerar numa discussão futura sobre esta temática.

As medidas de integração para terem efeito, não podem limitar-se apenas ao apoio linguístico. Devem envolver toda a comunidade escolar e também o próprio ministério de educação, entidade promotora da estabilidade educativa. Segundo o professor, o ministério prevê que haja uma aproximação cultural entre os alunos e os objectivos previstos. Indo ao encontro desta intenção, cabe à escola operacionalizar os processos de integração, que no caso em estudo acaba por ser uma competência delegada no professor do projeto de reforço da aprendizagem do Português, com as evidentes limitações já referidas.

No que concerne a medidas de integração por parte de outros agentes educativos, o professor refere a partilha de informação com diretores de turma e encarregados de educação mas não existem evidências de que estes tenham parte ativa no processo. A

integração deverá ser transdisciplinar e não deixada apenas a cargo do professor do apoio. No entanto, os dados recolhidos sugerem que essa transdisciplinaridade é informal e tende a recair sobre as aulas de apoio. Como refere,

“(…) informalmente acabamos todos por tentar integrar. É uma coisa natural também.” (EP)

A responsabilidade de integrar os alunos é de todo o corpo docente que com eles trabalha e não apenas de um ou outro professor. As evidências recolhidas no campo mostram que esta tarefa está à mercê de um único professor, com uma vontade assinalável de ajudar os alunos. Aceite-se o facto de os restantes professores terem também as suas limitações decorrentes da falta de flexibilidade curricular, elevado número de alunos por turma, entre outras, a integração seria muito mais eficiente se fosse um objetivo assumido por todos os agentes educativos. O professor do projeto tem apenas disponíveis 90 minutos por semana para integrar os alunos estrangeiros nas várias dimensões deste fenómeno, social, cultural e escolar, o que acaba por ser uma limitação.

5. Conclusão e Discussão

Partindo da ideia de que as culturas se constroem e evoluem a partir das relações entre elas e que este processo ocorre num conjunto de dimensões dinâmicas e complexas, tomou-se como objeto de análise o contexto educativo no qual se analisaram as dimensões Social, Cultural e Escolar do processo de integração de alunos estrangeiros numa escola portuguesa. As evidências dos vários indicadores emergentes das variáveis de análise permitem deduzir algumas conclusões que dão resposta aos objetivos propostos.

No que diz respeito às dificuldades/facilidades dos alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem e da integração, verifica-se na dimensão social que a escola é um meio pacífico familiarizado com a diferença e que vive num clima de compreensão e respeito, fundamentais para a coesão social, logo propiciador a uma fácil integração.

No que refere à dimensão cultural, a língua é o primeiro obstáculo à integração. Apesar disso, a integração cultural não se pode esgotar na aprendizagem da língua mas deve-se estender e explorar a bagagem cultural dos alunos (Aguado, 2004). A escola adota uma postura de integração baseada na assimilação cultural, surgindo pontualmente

algumas atividades multiculturais, sinal de que os tempos podem ser de mudança de paradigma.

Já na dimensão escolar, a rigidez do currículo e a carga horária elevada deixam pouco espaço para os professores desenvolverem atividades integradoras e os alunos sentem dificuldades em particular devido ao maior número de disciplinas e horas letivas que têm em Portugal. Por seu turno os professores continuam sem formação de base no âmbito da interculturalidade, o que é revelador da falta de medidas sérias para resolver esta problemática, apesar da preocupação com as políticas públicas de integração (Marques et al, 2008) e das manifestações de interesse do ministério da educação. Ao nível da escola, a responsabilidade de integração dos alunos acaba por recair apenas sobre o professor do apoio, passando muitas vezes ao lado da restante comunidade educativa.

Ao encontro dos obstáculos/apoios que os alunos têm na utilização das TIC e como estas podem ser usadas na integração, encontra-se na dimensão social evidências de que os alunos dispõem no contexto familiar de acesso às TIC e utilizam-nas frequentemente, incluindo para a sua sociabilização.

No que refere à dimensão cultural, para ultrapassar a barreira da língua o professor utiliza vários recursos e metodologias, baseadas nas TIC para ultrapassar dificuldades de comunicação e conhecer um pouco sobre as origens e cultura dos alunos, reconhecendo a mais-valia destas na aprendizagem da língua. Ainda que inconscientemente, a escola acaba por promover o diálogo intercultural através das TIC. Se o mesmo for feito de forma consciente pode evoluir para uma consciência global desenvolvendo competências interculturais tanto nos professores como nos alunos e outros agentes educativos (McCloskey, 2012).

Por último na dimensão escolar, a maior evidência da utilidade das TIC como ferramenta integradora é a capacidade de expandir esta dimensão para fora do espaço escolar e assim tornar o processo integrador mais holístico, uma vez que deixa de estar confinado no espaço. De encontro a este pressuposto é evidente o esforço do professor na preparação de atividades com recurso às TIC, tanto para realização em aula como a partir de casa. Com a escola devidamente equipada e do programa e-escola promovido pelo ministério da educação, estão cumpridos os pressupostos da igualdade de acesso às TIC garantindo o direito à igualdade de oportunidades de êxito escolar (Mosna, 2008).

Como defendido no enquadramento teórico, para se atingir uma integração plena no ensino são necessárias mudanças profundas e não apenas ocorrências efêmeras de uma qualquer aproximação cultural. A escola só terá a capacidade de promover a mudança na sociedade quando tiver condições e ambição para provocar mudanças internas, muitas das quais passam pela vontade dos professores (Benavente, 1991).

No presente são inquestionáveis os apoios que tanto os alunos como os professores têm no acesso às TIC, quer nos recursos materiais, quer na formação disponibilizada ao longo dos anos. Se entendemos que as TIC têm um papel fundamental numa sociedade que se quer ativa, equitativa e democrática então há que tirar partido dessas ferramentas também no contexto escolar. Existirão certamente outras formas de levar a cabo a integração, assim como existem diversas formas de enviar uma carta de um ponto para outro no mundo. A Internet continua a ser a forma mais rápida e eficiente de o fazer, não retirando espaço ao correio tradicional. Da mesma forma poderemos também promover uma integração mais eficiente através das TIC, sem no entanto retirarmos espaço às formas tradicionais de comunicação e sociabilização, também elas parte integrante deste processo. As TIC conquistaram um espaço indiscutível na sociedade atual e como consequência, todo o processo de comunicação e sociabilização dos indivíduos se está a alterar. Quanto mais tempo levarmos a aceitar este facto, mais tarde chegaremos a entender as suas implicações na sociedade, e então poderá ser tarde para se tomar uma atitude.

Na escola, objecto deste estudo, sentem-se alguns indícios de mudança, mas para que esta seja efetiva é preciso mais! É preciso que as vontades se unam na promoção de uma educação que assente na reflexão sobre as diferenças culturais dos indivíduos (Aguado, 2004) e que a partir dessas construa as bases do que nos une enquanto seres humanos diversificados.

O estudo apresentado lança os alicerces para futuras investigações na área das TIC e da educação intercultural, que podem focar aspetos tão diversos como: análise de comunidades virtuais de imigrantes *on-line*; padrões de utilização do computador por alunos de diversas nacionalidades; entre outros. O campo de investigação é vasto e a temática é hoje inegavelmente pertinente e urgente. As TIC estão em constante evolução e a realidade que estudamos hoje, pode já não existir amanhã. Espera-se que este trabalho

contribua e estimule a investigação de âmbito educativo e que possa servir de incentivo a educadores e investigadores.

Referências bibliográficas

- Aguado, T. (2004), Educación intercultural. La ilusión necesari. Madrid: Pearson.
- Almeida, A. N. de, Alves, N.de A., Delicado, A. (2011), As crianças e a internet em Portugal: perfis de uso, Sociologia Problemas e Práticas, (65) pp.9-30.
- Alves, N.de A., Rodrigues, C. F. (2014), As Tecnologias da Informação e da Comunicação na Escola: causas de uma subutilização, Sociologia Online, (7), pp. 121-139
- Anguera, M.T. (1989). La observación en el aula. Barcelona, Graó.
- Baleares, J. S. (2003). Acceso a la información y aprendizaje informal en Internet. Revista Comunicar, 21(21), pp.31-38.
- Belloni, M. L. (1999). Educação a Distância. Campinas, SP: Autores Associados.
- Benavente, A. (1991). Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras. Mudança e 'resistência' à mudança, In Stephen Stoer (Orgs.), Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar, Porto: Edições Afrontamento. pp. 171-186
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora.
- Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Castells, M. (1999). A Era da Informação: economia, sociedade e cultura (Vol. 3). São Paulo: Paz e terra.
- Cogo, D. & Brignol, L. (2009). Latinoamericanos en el sur de Brasil: recepción mediática y ciudadanía de las migraciones transnacionales. Comunicación y Sociedad (11), pp. 135-162.
- Costa, F. A. (2009). Competências TIC: estudo de implementação. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.
- Europeia, U. (2008). Ano Europeu do Diálogo Intercultural, Arquivos. Retirado em Março 3, 2010, de <http://www.interculturaldialogue2008.eu/>

- Direção Regional de Educação do Algarve (2009). Relatório Alunos Estrangeiros no Sistema e Aplicação do Português como Língua Não Materna. Faro: Ministério da Educação.
- García, C. M. (2001). Aprender a Enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista complutense de educación*, 12 (2), pp. 531-593.
- García Peñalvo, F. J., Zangrando, V., Seoane Pardo, A. M., García Holgado, A., Szczecinska, J., Baldner, J. M., Consonni, A., Crivellari, C. (2012). *Multicultural Interdisciplinary Handbook. Tools for Learning History and Geography in a Multicultural Perspective*. Salamanca: Research GRoup in InterAction and eLearning.
- García Peñalvo, F.J, Seoane Pardo, A. M., Zangrando, V., Popp, S. (2013). Valorizing Intercultural Teaching and Learning. In *Proceedings of Ikasnabar 2013, the 6th International Conference on Open Education and Technology (Bilbao, Spain, July 9-11, 2013)*. G. J. Palazio (Ed.). Bilbao, Spain: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 279-291.
- Geremek, B. (1998). Coesão, Solidariedade e Exclusão. In Jacques Delors (Coords.), *Educação - um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 228-232.
- Jang, K., Hwang, S., & Choi, J. (2008). Internet addiction and psychiatric symptoms among Korean adolescents. *Journal of School Health* , 78 (3), pp.165-171.
- López-Reillo, P., & Negrín, E. (2014). Creación audiovisual y TIC: programa de intervención educativa en el marco del diálogo intercultural. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 15(41), pp.1-23
- Marcelo, M., Silva, P., & Cruz, M. R. (2009). As Tecnologias de Informação e Comunicação na promoção da competência comunicativa intercultural e plurilingue. *Revista Saber & Educar* (14), pp. 1-9
- Marques, M., Santos, R., & Leitão, J. (2008). Migrações e participação social. As associações e a construção da cidadania em contexto de diversidade – o caso de Oeiras. Lisboa: Fim de Século.
- Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (Sínteseis conceptual). *Revista IIPSI* , 9 (1), pp.123-146.

- Martins, A. S. (2008). *A Escola ea Escolarização em Portugal. Representações dos Imigrantes da Europa de Leste*. Lisboa: ACIDI, IP.
- McCloskey, E. M. (2012). Docentes globales: un modelo conceptual para el desarrollo de la competencia intercultural on-line. *Revista Comunicar*, 19(38), pp. 41-49.
- Mosna, R. (2008). *Financiamento e (des)igualdade nas condições de oferta educacional: uma análise a partir de escolas da rede municipal de Porto Alegre*. Tese de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, Brasil.
- Newton Gomes, A.R.P. (2010). *A promoção da interculturalidade e da cidadania em contextos de diversidade cultural*. Tese de Máster de Educación Intercultural, Universidade de Huelva, Huelva, Espanha.
- Pablos, E. (2008). *A inclusão da criança do 1º ciclo do ensino básico com necessidades educativas especiais, num contexto multicultural: o trabalho de parceria entre o professor da turma e o professor de educação especial/apoio educativo*. Tese de Máster de Educación Intercultural, Universidade de Huelva, Huelva, Espanha.
- Ponte, J. P. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, pp. 63-90.
- Pozuelos, F. (2008). *Curriculum e interculturalidad: aportaciones para una educación transformadora*. In António Hernández, & Maria Diaz (Coords), *Integración de menores migrantes en contextos educativos plurales*. Huelva: ACCEM. pp. 75-92
- Prensky, M. (2004). *The Emerging Online Life Of The Digital Native*. Marc Prensky Writings, pp. 1-14.
- Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Dykinson.
- Silva, B. D. (1998). *Educação e Comunicação – Uma análise das implicações da utilização do audiovisual em contexto pedagógico*. 1ª Edição. Braga. IEP. Universidade do Minho.
- Soares, I. (2000). *Educomunicação: um campo de mediações*. *Revista Comunicação e Educação*, (19), pp. 12-24.
- Stake, R. (1998). *Case studies*. In Y. L. N.K. Denzin, *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks: Sage.

Stepp-Greany, J. (2002). Student perceptions on language learning in a technological environment: Implications for the new millennium. *Language Learning & Technology*, 6(1), pp. 165-180.

Young, K. (1996). Internet Addiction: The emergence of a New Clinical Disorder. Paper presented at the 104th annual meeting of the American Psychological Association. Toronto, Canadá.

