



Infâncias Imigrantes, Matemática e Interculturalidade: reflexões produzidas com educadoras em grupo focal no contexto de Portugal

Fernando Schlindwein Santino¹ • Klinger Teodoro Ciríaco² • Pedro Manuel Baptista Palhares³

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de estágio de doutorado sanduíche desenvolvida no Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho (Braga, Portugal). O estudo objetivou aprofundar referenciais teórico-metodológicos voltados à problematização das diferentes infâncias e do currículo intercultural na Educação Infantil. Especificamente, investigamos as concepções de futuras educadoras da infância acerca da exploração matemática e do atendimento a "infâncias outras". Adotamos uma metodologia de caráter qualitativo e descritivo-analítico, desenvolvida por meio de um grupo focal estruturado em quatro sessões reflexivas coletivas. Os resultados revelam a persistência e a influência de teorias curriculares tradicionais, focadas na preparação técnica para a aquisição da leitura e da escrita e na transmissão de conteúdos em uma perspectiva escolarizante. Contudo, evidenciamos, também, o reconhecimento da diversidade cultural presente nos contextos institucionais, sinalizando a abertura para novas dinâmicas inclusivas. Diante dos resultados do estudo, é possível concluir que o desafio central para a implementação de um currículo intercultural reside na superação do modelo tradicional, despontando a articulação entre Educação Matemática e Interculturalidade como estratégia promissora para valorizar as identidades de crianças imigrantes e promover práticas pedagógicas pautadas no acolhimento e na democratização dos saberes. Por fim, destaca-se que o intercâmbio e a interlocução institucional contribuíram, significativamente, para a internacionalização da pós-graduação e a consolidação da formação acadêmica do pesquisador.

Palavras-chave: Educação Infantil; Currículo Intercultural; Educação Matemática; Formação de Professores; Infâncias.

Immigrant Childhoods, Mathematics, and Interculturality: Reflections Produced with Educators in a Focus Group in the Context of Portugal

ABSTRACT

This article presents the results of a sandwich doctoral internship research developed at the Child Studies Research Center (CIEC) of the University of Minho (Braga, Portugal). The study aimed to deepen theoretical-methodological frameworks focused on the problematization of different childhoods and the intercultural curriculum in Early Childhood Education. Specifically, it investigated the conceptions of future early childhood educators regarding mathematical exploration and the response to "other childhoods". A qualitative and descriptive-analytical methodology was adopted, developed through a focus group structured in four meetings. The results reveal the persistence and influence of traditional curricular theories, focused on technical

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) • São Carlos, SP — Brasil • ✉ fernando.santino@estudante.ufscar.br • [Orcid https://orcid.org/0000-0002-7757-8826](https://orcid.org/0000-0002-7757-8826)

² Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) • Marília, SP — Brasil • ✉ klinger.ciriaco@unesp.br • [Orcid https://orcid.org/0000-0003-1694-851X](https://orcid.org/0000-0003-1694-851X)

³ Universidade do Minho (UMinho) • Braga — Portugal • ✉ palhares@ie.uminho.pt • [Orcid https://orcid.org/0000-0001-9951-9467](https://orcid.org/0000-0001-9951-9467)

Recebido em 30/01/2026 • Aprovado em 16/03/2026 • Publicado em 28/05/2026

preparation for the acquisition of reading and writing and the transmission of contents. However, they also evidence the recognition of the cultural diversity present in school contexts, signaling an openness to new inclusive dynamics. It is concluded that the central challenge for the implementation of an intercultural curriculum lies in overcoming the traditional model, highlighting the articulation between Mathematics Education and Interculturality as a promising strategy to value the identities of immigrant children and promote pedagogical practices based on welcoming and the democratization of knowledge. Finally, it is highlighted that the exchange and institutional dialogue significantly contributed to the internationalization of graduate studies and the consolidation of the researcher's academic training.

Keywords: Early Childhood Education; Intercultural Curriculum; Mathematics Education; Teacher Training; Childhoods.

Infancias de inmigrantes, matemáticas e interculturalidad: reflexiones elaboradas con educadores en un grupo focal en el contexto de Portugal.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación de estancia de doctorado sándwich desarrollada en el Centro de Investigación en Estudios del Niño (CIEC) de la Universidad del Minho (Braga, Portugal). El estudio tuvo como objetivo profundizar en referentes teórico-metodológicos orientados a la problematización de las diferentes infancias y del currículo intercultural en la Educación Infantil. Específicamente, se investigaron las concepciones de futuras educadoras de la infancia acerca de la exploración matemática y la atención a "otras infancias". Se adoptó una metodología de carácter cualitativo y descriptivo-analítico, desarrollada por medio de un grupo focal estructurado en cuatro encuentros. Los resultados revelan la persistencia y la influencia de teorías curriculares tradicionales, centradas en la preparación técnica para la adquisición de la lectura y la escritura y en la transmisión de contenidos. Sin embargo, también se evidencia el reconocimiento de la diversidad cultural presente en los contextos escolares, señalando la apertura hacia nuevas dinámicas inclusivas. Se concluye que el desafío central para la implementación de un currículo intercultural reside en la superación del modelo tradicional, destacando la articulación entre Educación Matemática e Interculturalidad como una estrategia prometedora para valorar las identidades de los niños inmigrantes y promover prácticas pedagógicas basadas en la acogida y la democratización de los saberes. Finalmente, se destaca que el intercambio y la interlocución institucional contribuyeron significativamente a la internacionalización del posgrado y a la consolidación de la formación académica del investigador.

Palabras clave: Educación Infantil; Currículo Intercultural; Educación Matemática; Formación de Profesores; Infancias.

INTRODUÇÃO

Os dados apresentados neste artigo foram produzidos junto ao Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho, em Braga (Portugal), a partir de uma experiência de investigação decorrente da Bolsa de Estágio em Pesquisa do Exterior (BEPE) financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Processo N. 2024/16760-9.

A pesquisa teve como fundamento a necessidade de aprofundar referenciais teórico-metodológicos que permitissem problematizar o currículo na Educação Infantil sob uma perspectiva intercultural. Ao focar na realidade das crianças imigrantes em Portugal, as "infâncias outras", com o intercâmbio tivemos como objetivo vivenciar ações com ênfase no aprofundamento em referenciais teórico-metodológicos que viabilizaram problematizar a elaboração de novas formas de abordagem dos estudos em relação às diferentes infâncias e

ao currículo intercultural no território da imigração de outras nacionalidades para o solo português, realidade esta, muitas vezes, presente em decorrência da busca por melhor qualidade de vida e/ou pela fuga de conflitos religiosos e da guerra.

Dito isso, o plano de trabalho do estágio em questão previa o desenvolvimento de algumas etapas: 1) a integração ao Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da UMinho para intercâmbio com pesquisadores da área; 2) a realização de um levantamento bibliográfico e mapeamento no "RepositóriUM" sobre infância imigrante e a linguagem matemática para o aprimoramento da tese; 3) a constituição de um grupo de investigação com educadoras de infância em Portugal, via grupo focal, abordando os temas Infância, Infância Imigrante, Currículo e Matemática; e, por fim, 4) a análise de conteúdo e triangulação dos dados produzidos para a organização do relatório de finalização do trabalho de campo.

Sobre a primeira etapa, no âmbito do estágio de investigação, realizou-se a integração no Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da UMinho, estabelecendo-se um diálogo profícuo com a rede de investigadores locais para a consolidação do referencial teórico-metodológico do estudo.

No que diz respeito à segunda etapa, cabe ressaltar que o levantamento bibliográfico, inicialmente planejado, não apresentou resultados com a robustez esperada para figurar como eixo central de análise. Diante da fragilidade do levantamento inicial, optamos por articular os esforços analíticos diretamente à experiência do grupo focal, onde a riqueza dos diálogos e as concepções declaradas pelas participantes ofereceram subsídios para a problematização do objeto de estudo.

Dessa forma, o artigo dedica-se em focar como a organização de rotinas ligadas à exploração matemática ocorre com crianças imigrantes no contexto português, visando ampliar as discussões acerca do território da infância e descolonizar práticas pedagógicas. Contudo, o foco central deste artigo recai sobre a análise da terceira e quarta etapa, correspondente à investigação empírica (encontros com o grupo focal e a análise da referida ação).

Dito isso, a pergunta que buscaremos responder é:

- *Qual a percepção de educadoras da infância, em relação à exploração matemática com crianças imigrantes em idade pré-escolar, na perspectiva de incorporar parte de seus costumes e tradições para o currículo como forma de inclusão socioeducacional?*

Em síntese, após vivenciar o estágio no exterior, notamos o quão é importante que os Centros de Educação Infantil sejam acolhedores, no sentido de cuidar e educar todas as crianças, independente de cor da pele, religião, etnia, condições físicas e psíquicas ou nacionalidade, etc. garantindo a formação integral como um princípio base dos Direitos Humanos.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

No estudo de Baganha, Marques e Góis (2009, p. 6), a autora e os autores aprofundam sobre as questões que levaram a migração em Portugal, dentre estas:

Na viragem do milénio e até 2003/2004, inicia-se uma terceira fase nos movimentos imigratórios, estes novos movimentos responderam às oportunidades de emprego geradas no sector da construção civil e obras públicas e nas indústrias ligadas ao turismo, contribuíram para formação de uma população imigrante significativa no país e para a diversificação das origens nacionais dos imigrantes.

A assertiva referenciada anteriormente anuncia uma realidade de movimentos imigratórios que trazem consigo conflitos de ordem cultural, social e econômica. Sem dúvida, isso mostra que existe a presença de outras infâncias que não as europeias. Ainda sobre o estudo de Baganha, Marques e Góis (2009), ao discutirem a situação dos imigrantes em Portugal, trazem dados sobre os estrangeiros que estão legalmente residindo no país no período de 1980 a 2006, conforme Tabela 1.

Tabela 1: Estrangeiros legalmente Residentes em Portugal 1980-2006.

Ano	Total	África ³	América do Norte	América do Sul e Central	Ásia	Europa ⁴	Outros
1980	58.091	27.748	4.821	6.403	1.153	17.706	260
1981	62.692	27.948	6.018	8.123	1.394	18.931	278
1982	68.153	28.903	6.855	10.481	1.663	19.924	327
1983	79.015	32.481	8.520	13.351	2.219	22.053	391
1984	89.625	37.128	9.887	15.394	2.860	23.896	460
1985	79.594	34.978	7.987	11.567	2.564	22.060	438
1986	86.982	37.829	9.047	12.629	2.958	24.040	479
1987	89.778	38.838	8.623	13.009	3.124	25.676	508
1988	94.453	40.253	8.338	14.645	3.413	27.280	524
1989	101.011	42.789	8.737	15.938	3.741	29.247	559
1990	107.767	45.255	8.993	17.376	4.154	31.410	579
1991	113.978	47.998	9.236	18.666	4.458	33.011	609
1992 ¹	122.348	52.037	9.430	19.960	4.769	34.732	621
1993	136.932	55.786	10.513	21.924	5.520	37.154	696
1994 ²	157.073	72.630	10.739	24.815	6.322	41.819	748
1995	168.316	79.231	10.853	25.867	6.730	44.867	768
1996	172.912	81.176	10.783	25.733	7.140	47.315	765
1997	175.263	81.717	10.573	25.274	7.192	49.747	760
1998	178.137	83.065	10.247	24.579	7.419	52.060	767
1999	190.896	89.516	10.171	25.818	7.871	56.731	789
2000	207.607	98.754	10.201	27.419	8.721	61.709	803
2001	223.976	107.273	10.187	28.856	9.721	67.121	818
2002	238.935	114.386	10.143	30.424	10.935	72.229	818
2003	250.905	118.632	10.124	32.474	11.571	77.053	831
2004	254.034	121.638	10.114	34.778	12.331	74.337	836
2005	274.631	124.541	10.080	37.544	12.837	88.781	849
2006 ⁵	332.137	129.806	10.122	48.586	17.870	124.901	852

Fonte: Baganha, Marques e Góis (2009, p. 3).

Nota-se que estes autores, no referido mapeamento trazem dados estatísticos até 2006, com um expressivo número de pessoas oriundas da América do Sul e Central.

Em 2024, em uma recente pesquisa feita pelo jornal Folha de São Paulo⁴, evidencio a existência de cerca de mais de 800 mil imigrantes, sendo que 35% destes são de origem brasileira. O movimento migratório tem diversas influências, dentre elas, a busca de uma vida estável financeiramente, maiores condições de segurança pública e a busca pela paz no caso dos refugiados, fugindo dos conflitos de guerra, por exemplo.

⁴ Informação disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2024/04/brasil-35-entre-mais-de-um-milhao-de-estrangeiros-em-portugal.shtml#:~:text=Brasileiros%20s%C3%A3o%2035%25%20dos%20estrangeiros,04/2024%20%2D%20Mundo%20%2D%20Folha>. Acesso em: 20, ago. 2024.

Para nós, evidenciar/valorizar os conhecimentos de povos considerados não pertencentes a uma cultura dominante (do país em que vivem atualmente) no contexto europeu, pode contribuir para minimizar a exclusão abissalmente definida, colaborando para a construção de um pensamento/uma linha pós-abissal⁵ (Santos, 2007).

A chegada de uma população não originária de Portugal implica algumas questões: A instituição de Educação Infantil está preparada para atender essas crianças? A língua materna destas constitui-se um empecilho para as educadoras? Se sim, quais práticas são desenvolvidas na perspectiva de minimizar os problemas de aprendizagem? Há uma preocupação em constituir perspectivas curriculares interculturais no território da infância?

Não é preciso irmos longe para constatar problemas relacionados à questão cultural dos países. Seixas (2021, p. 6), ao realizar um estudo sobre a integração de crianças imigrantes brasileiras em escolas portuguesas, conclui que:

A maioria das crianças indicou estar bem integrada às escolas, mas relataram diversas situações de exclusão. Crianças e pais apresentaram dificuldades no relacionamento com os professores **portugueses**⁶, que é visto como menos pessoal e acolhedor em relação aos professores **brasileiros**. Crianças e pais também compartilharam a percepção de que Portugal ofereceu melhores possibilidades de qualidade de vida e segurança para as famílias imigrantes. É recomendado que pais, professores e escolas optem por abordagens que considerem o multiculturalismo e a interculturalidade na inserção de crianças imigrantes, favorecendo assim a construção de uma sociedade mais justa e integrada.

Notamos que a Interculturalidade, no caso o Currículo Intercultural, pode contribuir para o processo de inclusão das crianças de outras culturas para que possam ter o direito à educação de qualidade.

Historicamente, o conceito de currículo "[...] representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação (...) que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados" (Sacristán, 2013, p. 17). Para Silva (2002, p. 15) "O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo".

No entanto, vale ressaltar que com o passar do tempo, houve/há diferentes concepções e teorias acerca do currículo. "As teorias do currículo, tendo decidido quais

⁵ "O pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social no seu sentido mais amplo toma diferentes formas conforme é determinada por uma linha abissal ou não abissal, e que, enquanto a exclusão abissalmente definida persistir, não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista" (Santos, 2007, p. 21-22).

⁶ Parte da citação foi corrigida por apresentar problemas em relação à Língua Portuguesa nos termos: Portugueses e Brasileiros.

conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que "esses conhecimentos" e não "aqueles" devem ser selecionados" (Silva, 2002, p. 15).

As teorias tradicionais de currículo "[...] são baseadas em modelos tradicionais cuja discussão não visam problematizar as instituições de ensino, tampouco os processos de configuração da vida social na sua relação com a construção do currículo e do processo de ensino-aprendizagem" (Freire; Vieira, 2019, p. 5), ou seja, teorias de aceitação, ajuste e adaptação ao modelo vigente (Silva, 2002). No entanto, as teorias tradicionais de currículo não se sustentaram porque não objetivavam o processo democrático, era voltado para elite e "[...] Por estar centrado nas matérias clássicas (...) desconsiderava a psicologia infantil" (Silva, 2002, p. 27).

Já as teorias críticas do currículo têm seu surgimento no ano de 1960, a partir da ampliação da escolarização de massas (Silva, 2002), dos movimentos sociais, apresentando-se como teorias "[...] de desconfiança, questionamento e transformação radical (...) o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz." (Silva, 2002, p. 30). Estas teorias tiveram dificuldade em se sustentar sozinhas tendo em vista que o foco estava, quase que exclusivamente, nas classes sociais (Silva, 2002).

E por fim, as teorias pós-críticas de currículo com o foco na subjetividade das pessoas, buscando compreender "quem está aprendendo?", deve-se olhar e pensar estratégias de ensino-aprendizagem para os povos subalternizados socialmente (ex.: Povos indígenas, pessoas negras, quilombola, ribeirinhos, LGBTQIAPN+, etc.), vale ressaltar que as teorias pós-críticas "[...] recebem esse nome por se configurarem como um avanço/aprofundamento das teorias críticas, aprofundando-se na discussão sobre currículo e desigualdade social, feminismos, gênero, etc." (Freire; Vieira, 2019, p. 6). "Sendo "pós", ela não é, entretanto, simplesmente superação (...) Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder" (Silva, 2002, p. 147). Neste entendimento, a(s) base(s) teórica(s) e metodológica(s) que a professora utilizará em suas práticas pedagógicas na Educação Infantil refletirá no processo de construção da identidade das crianças, essencialmente, aquelas pertencentes a uma cultura outra.

Ao reconhecermos que o currículo, na Educação Infantil, significa o conjunto de práticas das quais crianças participam, estas são também práticas culturais, sociais e políticas. Compreendemos currículo como caminho a ser seguido que apresenta:

[...] princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças (...)

as experiências que devem ser concretizadas em práticas cotidianas nas instituições e fazem recomendações quanto aos processos de avaliação e de transição da criança ao longo de sua trajetória na Educação Básica (Oliveira, 2010, p. 3).

Neste sentido, a construção de um currículo precisará de elementos que considerem o cuidar e educar à todas as crianças, valorizando as especificidades das mesmas, das infâncias e de cada cultura presente nos espaço-tempos da Educação Infantil com base no diálogo e em práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural, ou seja, que as professoras possam "acolher" e incluir crianças de raças e etnias sub-representadas socialmente de maneira equitativa, uma vez que estar neste lugar de educação é um direito da criança e não, somente, da mãe trabalhadora.

Corroborar a ideia de se pensar infâncias, no plural, os estudos da antropóloga Clarice Cohn (2005), para assim, poder evidenciar a emergência de um currículo intercultural. Antes de definir o termo Interculturalidade, é de igual importância definir a compreensão acerca do termo cultura, amparado em Cohn (2005). Cultura é muito mais do que crenças e valores, "[...] é aquilo que faz com que as pessoas possam viver em sociedade compartilhando sentidos" (Cohn, 2005, p. 19) pode-se definir cultura como "[...] uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências" (Cohn, 2005, p. 19).

Com base nisso, podemos compreender que a construção histórica do que vem a ser infância e criança, pode ser peculiar/diferente para cada sociedade. Ao reconhecermos que currículo, desde a Educação Infantil, significa o conjunto de práticas das quais crianças participam, estas são também práticas culturais.

Compreendemos currículo como um caminho a ser seguido que apresenta: "[...] as experiências que devem ser concretizadas em práticas cotidianas nas instituições e fazem recomendações quanto aos processos de avaliação e de transição da criança ao longo de sua trajetória na Educação Básica" (Oliveira, 2010, p. 3).

A construção de um currículo intercultural precisará de elementos que considerem o cuidar e educar à todas as crianças, valorizando as especificidades da criança, das infâncias e de cada cultura presente nos espaços da Educação Infantil com base no diálogo e em práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural, ou seja, que as professoras possam acolher e incluir as crianças de culturas sub-representadas socialmente de maneira equitativa.

METODOLOGIA

A investigação desenvolvida insere-se no campo da pesquisa qualitativa em educação, de caráter descritivo-analítico. Para Gil (2008, p. 28) esta abordagem tem como foco "[...] levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população (...) pretendendo determinar a natureza dessa relação [...]", o que nos permitiu identificar as concepções e práticas declaradas das futuras educadoras de infância em Braga, Portugal.

Participaram da pesquisa 6 futuras educadoras da infância que eram, quando do momento da produção de dados (setembro a dezembro/2025), estudantes de mestrado da Universidade do Minho (UMinho), todas com formação em Educação Básica⁷ e em fase de especialização para a docência na Educação Infantil. O critério para o enquadramento das participantes deu-se de forma voluntária, considerando o contexto de interlocução estabelecido durante o estágio de doutoramento do primeiro autor junto ao Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Neste trabalho, utilizamos transcrições de falas na íntegra de três participantes, **Elisa, Carol, Filipa, Alice e Deise**⁸.

Para a produção dos dados, utilizamos à técnica do grupo focal, que favoreceu a interação dialógica e mostrou a concepção de diferentes pontos de vista sobre o fenômeno estudado. Gatti (2005, p. 13) descreve o Grupo Focal como sendo de natureza qualitativa que: "[...] oferece boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado. Ele se presta muito para a geração de teorizações exploratórias até mais do que a verificação ou teste de hipóteses prévias". O processo foi organizado em quatro etapas principais:

Etapla 1 - Constituição do grupo: Seleção e convite às mestrandas, garantindo o preenchimento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Os encontros foram agendados semanalmente, às segundas-feiras, ocupando o espaço físico da própria sala de aula onde as estudantes assistiam às aulas do mestrado na Universidade do Minho (UMinho), visando um ambiente de conforto para o diálogo;

Etapla 2 - Dinâmica dos encontros: Realização de quatro sessões temáticas mediada pelo pesquisador. Os temas geradores foram estruturados para aprofundar a discussão: 1) "Infância", focando em visões gerais sobre a criança na atualidade; 2) "Infância Imigrante", para verificar a percepção sobre a diversidade no contexto português; 3) "Currículo",

⁷ Em Portugal, a formação em Licenciatura em Educação Básica equivale, no contexto brasileiro, a um curso de graduação que habilita para a docência.

⁸ Nomes fictícios.

abordando a organização do trabalho na pré-escola; e 4) "Matemática", discutindo as possibilidades de uma exploração matemática inclusiva para as crianças de "culturas outras".

Etapa 3 - Análise de conteúdo: Os diálogos foram gravados em áudio e posteriormente transcritos na íntegra. Para o tratamento das informações, recorreremos à "análise de conteúdo" proposta por Bardin (2011), seguindo as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, realizando a inferência e interpretação. Ao estudarem sobre a análise de conteúdos, Lüdke e André (1996, p. 46, 47), enfatizam que:

[...] pode-se dizer que é uma técnica de pesquisa destinada a fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto, ou ainda, um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens, as quais podem ser abordadas sob diferentes formas e ângulos: palavras, sentenças, parágrafos, ou até o texto como um todo (...) as interpretações dos documentos podem ser diversas: políticas, psicológicas, literárias, filosóficas, éticas.

Com base nisso, a próxima etapa da pesquisa foi à triangulação dos dados.

Etapa 4 - Triangulação: Análise dos dados obtidos no exterior, Portugal, com o referencial teórico acumulado sobre a Educação Matemática e Interculturalidade, de acordo com o objetivo do artigo.

Vale destacar que a análise apresentada neste artigo busca evidenciar os desafios de cuidar e educar crianças de múltiplas nacionalidades/culturas.

ANÁLISE DE DADOS

A partir da transcrição integral dos áudios e da análise dos dados, observou-se uma conexão entre os temas geradores propostos inicialmente. Diante dessa articulação teórica e prática nas falas das participantes, optou-se pela unificação e fusão das temáticas debatidas. Como resultado desse processo analítico, emergiram duas grandes categorias centrais que estruturam as subseções seguintes: *Infância imigrante e o currículo da pré-escola na visão das futuras professoras*; e *A concepção do trabalho com a linguagem matemática*.

Infância imigrante e o currículo da pré-escola na visão das futuras professoras

Para iniciar as professoras foram questionadas em relação aos desafios atuais, acreditamos que estes estão conectados às teorias de currículo para a prática pedagógica. Estes desafios são relevantes para a compreensão da possibilidade do reconhecimento e valorização de todas as culturas presentes em solos portugueses.

Com base no que fora dito durante os encontros, nomeadamente por **Carol e Filipa**, evidenciamos que as teorias tradicionais do currículo estão presentes no modo como os pais

e o sistema da educação da infância focam em "transmitir" e "preparar para o primeiro ciclo" ao invés do brincar.

Existe um desafio muito grande, um bocado de... os pais, muitos pais que acabam de colocar diversos entraves no próprio ensino, na própria metodologia do professor educador e relativamente mais ao pré-escolar no parque em que estamos a agir, existem pais que não querem permitir tanto espaço para a brincadeira, tanto espaço para o exterior, digamos assim, a necessidade de as crianças aprender dentro da sala de aula, porque ainda existe uma conceção de transmissão, pronto, que é preciso combater! (Carol).

Muitas vezes temos a ideia e a conceção de que temos que começar a preparar as crianças para o primeiro ciclo, começar já a ensinar a ler, a saber os números e tudo mais e nos esquecemos então de dar tempo para que elas pularem, para elas chegarem a níveis que elas poderiam brincar e aprender se calhar também assim os conteúdos, mas de uma forma mais informal, na brincadeira, penso que isso deveria ocorrer nos espaços (Filipa).

Na leitura interpretativa que fazemos, estas falas remetem às teorias tradicionais do currículo por focar no "ensino" e preparação para a próxima etapa da educação, segundo Silva (2002) esta teoria busca, dentre outras ações, a adaptação ao modelo vigente.

Quando **Filipa** menciona "a saber os números [...] mas de uma forma mais informal, na brincadeira", esta fala abre margem para a utilização da Etnomatemática na prática das educadoras da infância. Precisamos compreender a vida, a cultura das crianças, para que seja possível explorar a matemática presente em seu cotidiano, segundo D'Ambrosio (2013, p. 2):

[...] Etno, se refere ao contexto cultural do indivíduo, incluindo a linguagem e comportamentos; matema tem relação com explicar, conhecer; tica tem relação com a arte de técnica. Ficando assim, Etnomatemática: arte ou técnica de ensinar, explicar, conhecer e entender, nos diversos contextos culturais.

Ao encontro desta ideia, da defesa que é proposta pelo programa Etnomatemática, **Deise** enfatiza a "grande diversidade cultural" no contexto português, alertando para o fato de que nem todas as educadoras da infância, em Braga, estão preparadas para trabalhar com as cinco diferentes nacionalidades/culturas presentes em sua turma.

Os maiores desafios que eu assisto hoje no meu contexto é a grande diversidade cultural, eu, por exemplo, no meu contexto tenho cinco nacionalidades diferentes, e acho que agora cada vez mais vamos receber alunos de várias nacionalidades que não a portuguesa, e acho também que é um desafio atualmente, porque pronto..., há educadores que nem sempre sabe integrá-los e temos que começar a abrir espaço para estas culturas até integrá-las no nosso dia a dia, acho que é um grande desafio (Deise)

A partir desta fala temos a possibilidade de (re)pensar a prática das educadoras com base na teoria pós-crítica do currículo, uma vez que esta foca nos povos que estão à margem da sociedade, valorizando sua identidade e considerando sua subjetividade, no caso em tela,

as crianças imigrantes de cinco nacionalidades diferentes. Com isso, as futuras educadoras podem pensar a exploração matemática por meio das brincadeiras que essas crianças de outras nacionalidades conhecem.

Essa "abertura de espaço" que foi mencionada por **Deise** é uma das possibilidades para implementar na prática as orientações de um currículo intercultural que busca valorizar as diferenças culturais.

Com base na análise do primeiro encontro com as futuras professoras de Portugal evidenciamos que os desafios atuais da educação de infância estão diretamente ligados às teorias de currículo. Por exemplo, por meio das falas de **Carol** e **Filipa**, evidenciamos a permanência de teorias tradicionais, que foram percebidas, principalmente, nas expectativas dos pais que não enxergam a brincadeira como uma das formas de explorar a Matemática e outros campos do conhecimento.

Neste entendimento, surge também a urgência de uma prática pedagógica que rompa com essa concepção, acreditamos que esse trabalho pode ser realizado com base no programa Etnomatemática.

Ao encontro desta ideia, a "grande diversidade cultural" mencionada por **Deise** pode indicar um pensamento e uma necessidade de ação em prol da teoria pós-crítica do currículo, que foca na identidade e a subjetividade das crianças imigrantes.

Segundo Freire e Vieira (2019) é de elementar importância o aprofundamento nas discussões sobre o currículo, para que possamos pensar juntos ações na prática pedagógica que visem uma educação de qualidade para todas as pessoas, neste caso específico, para todas as crianças de Portugal, imigrantes ou não.

Em suma, diante dos dados apresentados neste texto, acerca dos encontros com o grupo focal, é possível afirmar que com as diferentes nacionalidades e culturas presentes em sala, torna-se possível a implementação de um currículo intercultural fundamentado na Etnomatemática e no reconhecimento dos saberes cotidianos para o desenvolvimento integral das crianças.

A concepção do trabalho com a linguagem matemática

Com base nos encontros com as participantes, evidenciamos que o trabalho com a linguagem matemática é realizado, essencialmente, com o foco nos numerais, a exemplo, com a contagem das crianças e datas em calendários. Não foi citado o uso de jogos e

brincadeiras para a exploração matemática. No entanto, surgiram relatos de perspectivas de trabalhos com geometria e a criação de padrões.

O trabalho com a geometria aparece quando as professoras refletem acerca do posicionamento/local onde as crianças estão sentadas. Já no que diz respeito à exploração matemática para explicar sobre os padrões, uma das participantes anuncia que:

A Matemática ocorre em vários momentos, como já dissemos, em momentos muito informais, mas tem uma grande importância na criação de rotinas. Justamente sobre criar rotinas, eu como estou a trabalhar os padrões [...] basta estar presente em seu dia a dia em pequenas coisas como ao criarem uma fila, um comboio, como nós costumamos dizer, a disposição dos talheres, as mesas enquanto ficar garfo, prato, faca, garfo, prato, faca, percebe? Tem um padrão. Das coisas, um menino, uma menina, um menino, uma menina, é um outro modo de trabalhar a Matemática. Nós pensamos a Matemática como algo exclusivo, mas também temos que abarcar todas as dificuldades das crianças (Deise).

Deise ainda comenta que se pode trabalhar com a multiculturalidade⁹, fazendo uso das bandeiras de diferentes países explorando as diferentes culturas em consonância com a utilização de padrões. Deise anunciou que somente consegue enxergar os padrões presentes no cotidiano de sala, uma vez que estava estudando sobre essa temática no mestrado. Neste sentido, evidenciamos que, caso a exploração matemática, por meio do brincar, fosse mais incentivada na graduação e pós-graduação, mais professores utilizariam deste meio para planejar e realizar vivências matemáticas mais significativas para as crianças.

Baganha, Marques e Góis (2009) anunciaram o aumento expressivo de imigrantes em Portugal, nota-se que isso diversifica o cotidiano educacional, trazendo discussões outras para este ambiente. A reflexão com as bandeiras, essencialmente, a das cinco nacionalidades diferentes em uma sala podem contribuir para a realização de tarefas que envolvam a Etnomatemática. Dentre as nacionalidades citadas, uma delas é refugiada da guerra, segundo a participantes Deise, essa criança somente se interessa em jogos e brincadeiras que tenham como finalidade o uso de armas.

Com base neste exemplo, podemos utilizar da Etnomatemática para levar reflexões políticas acerca do que estamos vivendo, explorar uma Educação Matemática para a paz, "No estado atual da civilização, é fundamental focalizar nossas ações, como indivíduos e como sociedade, na concretização de um ideal de Educação para a Paz e de uma humanidade feliz" (D'Ambrosio, 2013, p. 86).

⁹ Atualmente temos a compreensão de que a Interculturalidade Crítica (Walsh, 2009) contribui, sobremaneira, para e como o respeito e valorização da diversidade cultural.

Carol cita como exemplo, o dia dos mortos¹⁰. **Carol** menciona a possibilidade em solicitar que as crianças identifiquem os padrões de cores em cada bandeira, bem como a organização delas em sala.

Acreditamos ainda que as professoras podem solicitar às crianças das cinco nacionalidades diferentes que contem histórias do seu país de origem/descendência ou as histórias que ouviram de seus pais. Acreditamos que essas histórias são válidas, uma vez que, segundo D'Ambrosio (2013, p. 24) "O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprio da cultura". Dentre estes fazeres, está a alimentação.

Carol comentou que os professores precisam fazer mais pesquisas sobre o que existe na cultura das crianças, nessa mesma perspectiva Deise anuncia a possibilidade de levar aspectos da culinária, cita como exemplo, os doces de diferentes países que podem ser explorados junto às crianças. Cita como exemplo, levar cartões com as imagens dos principais doces de cada país e explorar as formas geométricas, bolo-rei redondo e pão de Deus que é quadrado.

Acreditamos que ambas proposituras de tarefas contribuem para que todas as crianças aprendam e respeitem as culturas outras, neste caso, as culturas que não são de Portugal.

Elisa disse que a Matemática colabora com as crianças mesmo que elas não falem o português, pois é uma linguagem comum, ao encontro dessa ideia **Deise** menciona que:

*O maior desafio, se calhar, que poderíamos encontrar, seria a questão da linguagem, porque acho que de resto, o raciocínio matemático não é diferente de acordo com a nossa cultura [...] por isso eu acho que a maior barreira seria na linguagem [...] (para diminuir isso) devemos buscar atividades que busquem coisinhas significativas da cultura de cada criança, porque assim elas aprendem muito mais interessadas e motivadas e querem muito mais os conhecimentos (**Deise**).*

Ao que tudo indica, com base no que fora exposto por Deise, para crianças de outros países, é um desafio em Portugal, a língua Portuguesa. Entretanto, Elisa e a Deise, acreditam que a Matemática, ou seja, "[...] o raciocínio matemático não é diferente de acordo com a nossa cultura", assim, apesar de não citar um exemplo específico, comenta que procurar conhecer mais das culturas outras que estão presentes em sala e trazer essas reflexões à turma pode contribuir para um ensino-aprendizagem mais interessado/motivado.

Carol relembra sobre a barreira linguística e relata a sua preocupação em saber se as crianças estão aprendendo ou somente decorando. Por este motivo defende o trabalho com

¹⁰ Refere-se ao dia de todos os santos (1 de novembro) e dia dos finados (2 de novembro) que são dias comemorados em Portugal de origem católica.

contato da realidade mais próxima "[...] pois é mais fácil uma pessoa entender com elementos que lhe dizem alguma coisa do que coisas que são mais abstratas [...] é como se sentissem em casa e ficam mais à vontade em fazer" (Carol).

As professoras participantes evidenciam que o raciocínio matemático não é diferente de acordo com a cultura, embora a língua portuguesa e a barreira linguística sejam um desafio tanto em Portugal quanto junto aos povos indígenas no Brasil. Ao buscar atividades com coisas significativas da realidade mais próxima e da cultura de cada criança, como a culinária, os doces, as bandeiras e as histórias de seus países de origem, é possível diminuir essas barreiras. Esse contato com elementos que dizem alguma coisa às crianças faz com que elas se sintam em casa, ficando mais à vontade para aprender e realizar vivências matemáticas mais interessantes e motivadas.

Neste sentido, o trabalho com a Etnomatemática e a exploração de padrões e formas geométricas no cotidiano, como por exemplo, a disposição dos talheres e as rotinas, permite abarcar as dificuldades das crianças e respeitar as culturas outras. A reflexão sobre o que estamos vivendo, por meio de tarefas que envolvam a Interculturalidade Crítica (Walsh, 2009), contribui para uma formação docente que valorize o saber próprio da cultura. Neste entendimento "Por que não introduzir no currículo uma Matemática construtiva, lúdica, desafiadora, interessante, nova e útil para o mundo moderno? O Programa Etnomatemática contempla, amplamente, os aspectos crítico e lúdico" (D'Ambrosio, 2009, p. 23).

Assim, ao incentivar a exploração matemática para a paz e para a valorização da diversidade, as professoras promovem um ensino-aprendizagem significativo que vai além do foco exclusivo nos numerais e na contagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar este artigo, enfatizamos que com o intercâmbio tivemos como objetivo vivenciar ações com ênfase no aprofundamento em referenciais teórico-metodológicos que viabilizem problematizar a elaboração de novas formas de abordagem dos estudos em relação às diferentes infâncias e ao currículo intercultural na Educação Infantil.

A partir da análise do diálogo estabelecido com as futuras educadoras em Braga-Portugal, evidenciamos que os principais desafios estão na persistência de uma visão tradicional de currículo, fortemente pautada na transmissão de conteúdos e na preparação para o primeiro ciclo. Essa perspectiva, ao que tudo indica, surge das expectativas da família e acaba por desconsiderando o brincar e a exploração informal de conhecimentos.

Entretanto, as falas, principalmente a de **Deise**, apontam para "uma luz no fim do túnel", uma abertura para a teoria pós-crítica, quando reconhece a urgência de valorizar as múltiplas nacionalidades presentes nas salas.

Acreditamos que o programa Etnomatemática pode ser uma alternativa interessante para contribuir com essa mudança de concepção tanto dos pais quanto da instituição, para que, juntos(as), possamos pensar práticas pedagógicas que valorizem as "infâncias outras".

Evidenciamos que ao integrar os saberes do cotidiano e as diferentes nacionalidades presentes em sala, fazemos com que a Matemática se torna uma linguagem comum que colabora com as crianças, mesmo diante de desafios linguísticos, permitindo que elas aprendam e respeitem a diversidade cultural.

Em suma, o movimento de "começar a abrir espaço" que foi falado por **Deise**, ao nosso ver, é o primeiro passo para repensar as práticas pedagógicas e garantir que a diversidade cultural não seja apenas um dado estatístico, mas o eixo central de uma Educação Matemática inclusiva e democrática, tanto no contexto português quanto nas possíveis conexões com a realidade brasileira.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo financiamento da bolsa de doutorado sob o Processo N°. 2022/09965-8 e da Bolsa Estágio de Pesquisa no Exterior (BEPE), sob o Processo N°. 2024/16760-9.

REFERÊNCIAS

BAGANHA, Maria Ioannis; MARQUES, José Carlos; GÓIS, Pedro. Imigrantes em Portugal: uma síntese histórica. **Ler História**, n. 56, p. 123–133, 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/lerhistoria/1954>. Acesso em: 26 maio 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. São Paulo: Jorge Zahar Ed., 2005.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FOLHA DE S. PAULO. **Brasil lidera imigrantes em Portugal; total de estrangeiros passa de 800 mil**. São Paulo, fev. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2024/02/brasil-lidera-imigrantes-em-portugal-total-de-estrangeiros-passa-de-800-mil.shtml>. Acesso em: 21 jun 2025.

FREIRE, Maria Geiza Ferreira; VIEIRA, Demóstenes Dantas. Reflexões sobre o currículo: das teorias tradicionais às teorias pós-críticas. In: CONGRESSO NACIONAL DE

EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID11859_26092019205143.pdf. Acesso em: 5 maio 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Brasília: MEC, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6674-o-curriculonaeducacaoinfantil&Itemid=30192. Acesso em: 20 nov. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3–46, 2007.

Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/753>. Acesso em: 2 maio 2025.

SEIXAS, Gilda da Silva de. **Integração de crianças imigrantes brasileiras em escolas portuguesas**: um estudo exploratório. 2021. 57 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança – Supervisão, Pedagogia e Interculturalidade na Infância) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2021. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/81131/1/Gilda%20da%20Silva%20de%20Seixas.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Território da infância: cartografias das crianças pequenas em uma instituição de educação infantil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 343–366, 2018. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/tebet.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: INSTITUTO INTERNACIONAL DE INTEGRACIÓN DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. p. 75–96. Disponível em:

https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural-catherine-walsh_150569_5_1923.pdf. Acesso em: 6 ago. 2025.