



A Educação Intercultural e a Literatura Infantil: perspetivas e práticas na educação infantil – estudo de caso

Célia Alexandra Claudino Marques

Lisboa, 2021

A Educação Intercultural e a Literatura Infantil: perspectivas e práticas na educação infantil – estudo de caso

Célia Alexandra Claudino Marques

Tese para a obtenção do grau de doutor em Educação

Especialidade em Educação e Interculturalidade

Orientação da Professora doutora Glória Bastos

Lisboa, 2021

Dedico este trabalho à memória dos meus avós.

AGRADECIMENTOS

A Todos os que acreditaram na possível concretização deste sonho, quando eu mesma duvidei que seria possível.

À Professora Glória Bastos, pela dedicação, persistência e por todo o apoio na orientação científica deste trabalho.

Ao Conselho Científico da Universidade Aberta, pela disponibilidade e compressão, pelas condições proporcionadas, sem as quais não teria sido possível concluir este estudo.

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz, Professor António Ribeiro, pela sua disponibilidade e pelo interesse na participação deste estudo.

Às educadoras do jardim de infância, às crianças e às suas famílias, um agradecimento muito especial, sem elas nada teria sido exequível.

Às minhas queridas amigas, Carmen e Vera, pelas longas conversas e por acreditarem que tudo seria possível.

À minha mãe e ao Zé, pelo incentivo, pelo amor e carinho durante este percurso.

À minha família, por serem o sentido da minha existência.

Ao Hugo, por ser o meu porto de abrigo, em todos os momentos.

Aos meus filhos, Carminho e Afonso, por todo o amor e carinho.

RESUMO

Assistimos hoje a uma sociedade caracterizada por fenómenos migratórios frequentes, pautada por interações de diversas culturas, línguas ou religiões. Esta diversidade de culturas presente na sociedade atual provoca efeitos nos contextos educativos, com realidades cada vez mais heterogéneas. Refletindo sobre esta realidade, torna-se necessário atuar no sentido da integração da diversidade cultural, de uma forma positiva, logo a partir do jardim-de-infância.

Surge a necessidade de adequar a formação dos educadores de infância, de reestruturar medidas e políticas educativas e transferi-las para os contextos educativos, tornando-os mais responsivos aos desafios colocados pela diversidade cultural.

A presente investigação estuda as conceções de um grupo de educadoras de infância, em relação à educação intercultural e à literatura infantil enquanto recurso de apoio a uma abordagem intercultural, assim como as suas práticas educativas. Pretendemos explorar as relações entre suas perspectivas e as práticas, dando ênfase aos relatos descritos pelas mesmas.

Os dados analisados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas, de registos de observação e de narrativas reflexivas. Verificou-se que as conceções das educadoras destacam a importância da educação intercultural enquanto nas práticas educativas revelam pouca intencionalidade. Considera-se que os resultados obtidos permitem contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre as práticas de educação intercultural na educação pré-escolar, com recurso à literatura infantil, sem pretender elaborar generalizações.

PALAVRAS-CHAVE: Educação pré-escolar, Educação intercultural, Literatura Infantil

ABSTRACT

We are currently witnessing a society characterized by frequent migratory phenomena, marked by interactions of different cultures, languages or religions. This cultural diversity in today's society affects the educational contexts, with increasingly heterogeneous realities. Reflecting on this reality, it's necessary to act towards the integration of cultural diversity, in a positive way, right from kindergarten.

This raises the need to adapt the training of kindergarten teachers, restructure educational actions and policies and move them to educational contexts, making them more responsive to the challenges posed by cultural diversity.

This investigation studies the conceptions of a group of kindergarten teachers, regarding intercultural education and children's literature as a resource to support an intercultural approach, as well as their educational practices. We intend to explore the relationships between their perspectives and practices, mainly based on the reports they describe.

The data analysed was collected through semi-structured interviews, running records and reflective accounts. It was found that the teachers' conceptions highlight the importance of intercultural education while in educational practices they reveal little intentionality. It's considered that the results obtained contribute to improving knowledge about the practices of intercultural education in pre-school education, using children's literature, avoiding any generalizations.

KEYWORDS: Pre-school education, Intercultural education, Children's literature

ÍNDICE

Introdução	2
-------------------------	----------

Parte I - Enquadramento

1. Globalização, Educação e Interculturalidade

1.1. O Fenómeno da Globalização.....	8
1.2. A Educação Multicultural	15
1.3. O Educador Multicultural/Intercultural	20
1.4. Competência Intercultural/Diálogo Intercultural	32

2. A Educação Pré-Escolar

2.1. A Importância da Educação Pré-Escolar no Quadro de Educação para a Cidadania.....	40
2.2. A Educação Intercultural: das Linhas Orientadoras às Orientações Curriculares.....	51
2.3. A Formação dos Educadores	66

3. A Literatura Infantil e a Educação Intercultural

3.1. O Lugar da Literatura Infantil na Educação Pré-Escolar.....	73
3.2. Estereótipos Culturais na Literatura Infantil.....	82
3.3. A Literatura Infantil e a Educação Intercultural	84
3.4. Mediadores de Leitura na Educação Intercultural	87
3.5. Estudos sobre a Educação Pré-Escolar e a Educação Intercultural	91

Parte II – Estudo Empírico

1. Apresentação do Estudo Empírico e do Contexto

1.1. A Região	99
1.2. O Agrupamento de Escolas	104

2. Aspetos Metodológicos

2.1.	Fundamentos Metodológicos	106
2.2.	Instrumentos de Recolha de Dados	109
2.2.1.	Entrevistas e Narrativas	109
2.2.2.	Observação	112
2.3.	Procedimentos	113
3.	Apresentação e análise dos dados	
3.1.	Caracterização dos participantes	115
3.2.	As Entrevistas	118
3.2.1.	Análise de dados das Entrevistas	119
3.3.	Observações	152
3.4.	Dados das Narrativas	162
3.4.1.	Análise de dados das Narrativas	162
	Conclusões	173
	Bibliografia	179
	Anexos	195

ANEXOS

Anexo 1 – Matriz das Entrevistas

Anexo 2 – Transcrições das Entrevistas

Anexo 3 – Matriz das Narrativas

Anexo 4 – Transcrições das Narrativas

Índice de gráficos e tabelas

Figura 1 - Modelo composicional de competência intercultural – Deardorff (2006)	36
Figura 2 - Modelo de Competência Comunicativa Intercultural (adaptado de Byram, 1997)	38
Figura 3 - Relação entre as dimensões da intencionalidade educativa.	60
Figura 4- Interações entre sistemas.	62
Figura 5- Esquematização do impacto da Literatura Infantil nas diversas áreas de conteúdo, de acordo com as OCEPE (2016)	80
Figura 6 - Indicadores de Emprego por Ramo de Atividade	103
Gráfico 1- Indicadores da População Estrangeira Residente na Região do Alentejo	101
Gráfico 2- Indicadores de Emprego por Ramo de Atividade e Sexo	102
Tabela 1- Indicadores da População Residente de Nacionalidade Estrangeira em Portugal ...	101
Tabela 2 - Indicadores de frequência do Pré-Escolar	104
Tabela 3 - Caracterização do grupo de crianças da sala A	115
Tabela 4 - Caraterização das crianças estrangeiras integradas na sala A	115
Tabela 5 - Caracterização do grupo de crianças da sala V	116
Tabela 6 - Caracterização das crianças estrangeiras integradas na sala V.....	116

INTRODUÇÃO

Deparamo-nos hoje com uma sociedade cada vez mais multicultural, que possui uma forte influência sobre o tecido económico, social e, naturalmente, sobre o contexto escolar. Conhecemos os principais intervenientes neste cenário educativo, onde professores e alunos têm papéis privilegiados. Se a escola é um agente educativo com uma função social, irá desempenhá-la fortemente através do papel de educadores e professores. O educador de infância, enquanto agente educativo, deve responder à diversidade, potencializando a mesma como uma fonte de aprendizagem para todos, onde se torna indispensável estimular a aquisição de competências para viver e atuar nestes novos contextos multifacetados em termos socioculturais, através da educação intercultural.

A educação intercultural implica uma mudança de atitude nos educadores, mas também a sensibilidade para os múltiplos recursos que poderão facilitar a abordagem intercultural. É neste sentido que a literatura infantil tem uma enorme importância, pois constitui-se como um recurso pedagógico com grandes potencialidades no que respeita às atividades pedagógicas orientadas, no sentido da educação intercultural.

Assistimos à valorização das virtualidades da literatura infantil, onde além da dimensão lúdica, mais explícita, se alia a vertente educativa, que está implícita no seu conteúdo e se traduz nos diversos elementos (código icónico e textual) que a constituem. A literatura infantil é, de facto, um dos recursos com que acreditamos ser possível potenciar a educação intercultural, nomeadamente através da descoberta do Outro, da valorização de outras culturas e, neste sentido, apoiar à compreensão e ao desenvolvimento de um verdadeiro diálogo intercultural. De acordo com Bastos & Tomé (2011, p. 4), “um dos aspetos que se constitui como um verdadeiro obstáculo para o desenvolvimento de uma comunicação intercultural é um determinado etnocentrismo, quando falamos do Outro, que pode influir nas atitudes e nos comportamentos dos indivíduos. Muitas serão, decerto, as formas de promover a literacia e a comunicação multicultural

entre os mais novos, acreditando nós que a produção literária para a infância pode aqui desempenhar um papel de relevo.”

O nosso estudo enquadra-se na problemática da interseção entre educação e interculturalidade, onde pretendemos investigar as perspectivas e práticas das educadoras de infância, face à literatura infantil, enquanto recurso para uma educação intercultural.

Atualmente, a diversidade em contexto escolar é algo constante, estando também presente no jardim-de-infância. A educação de infância deve proporcionar o estímulo de competências sociais e relacionais, visto que o desenvolvimento destas irá ter repercussões nas relações com os Outros. Neste sentido, a aprendizagem social e relacional bem como a educação no sentido da aquisição de competências culturais deverão ser uma prioridade em idades precoces.

Verificamos uma propagação de estudos que se debruçam sobre conteúdos da educação para a cidadania e, designadamente, na educação intercultural que demonstram uma maior consciencialização destes aspetos no desenvolvimento holístico da criança. Desta forma, inferimos ser uma problemática atual, que é alimentada pelas alterações sociais que observamos acontecer frequentemente e que nos fazem participar num fenómeno de cidadania global. É do nosso conhecimento a importância de uma educação neste sentido, considerando que

A Educação para a Cidadania Global (ECG) pretende ser transformativa, envolvendo os alunos na construção de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores basilares para a promoção do respeito pelos direitos humanos, justiça social, paz, diversidade, igualdade de género e sustentabilidade ambiental. (UNESCO, 2015).

Somos conhecedores de uma necessidade de educar para a equidade, para a resiliência e aceitação da individualidade num mundo sem fronteiras, desenvolvendo o conceito de “cidadão do mundo” que Sócrates nos deu a conhecer: “Não sou ateniense, nem grego, sou um cidadão do mundo.”

É neste contexto que temos necessidade de atuar enquanto educadores e formadores dos futuros cidadãos. Assim, o propósito deste estudo foi o de investigar um contexto multicultural, da educação pré-escolar, situado na região interior do Alentejo. Pretendeu-se analisar as perspectivas das educadoras-de-infância face à educação intercultural e à literatura infantil, confrontando-as com as práticas educativas, de forma a podermos contribuir para modalidades de consciencialização e de transformação dos contextos educativos, para que sejam espaços de inclusão e ofereçam aprendizagens significativa para todas as crianças.

As motivações que nos levaram a optar por esta temática articulam-se com dois níveis: pessoal e profissional. Em relação às primeiras, estão relacionadas com a perspectiva pessoal relativamente à educação, encarando-a como um processo holístico, que necessita de ser reestruturado, de forma a dar resposta a necessidades sociais a que assistimos. Quanto ao segundo nível, prende-se com as experiências vividas em contextos educativos, cada vez mais ricos a nível cultural, levando-nos a um interesse de autoformação e investigação para uma melhor adequação a nível de práticas educativas.

Partimos assim para a formulação da seguinte questão de investigação:

Que perspectivas e práticas têm as educadoras face à educação intercultural e à utilização da Literatura Infantil, enquanto recurso intercultural?

Em articulação com esta questão, estabeleceram-se os seguintes objetivos para a investigação:

- Analisar a perceção das educadoras relativamente à educação intercultural.
- Identificar práticas de educação intercultural na educação de infância no contexto em análise.
- Examinar o modo como a Literatura Infantil é integrada na educação infantil, enquanto recurso na educação intercultural.

- Contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre as práticas de educação intercultural na educação de infância, em particular sobre o papel da Literatura Infantil enquanto recurso intercultural

Para atingir os objetivos acima indicados construímos um percurso investigativo que aqui descrevemos brevemente.

Na parte I, dedicada ao enquadramento do tema, abordamos o fenómeno da Globalização, em diferentes perspetivas, de forma a compreendermos a sua amplitude conceptual e a sua influência na educação. Focámos também a nossa atenção na Educação Multicultural, onde explorámos o conceito de Educador Multicultural/Intercultural, explorando a sua importância enquanto interveniente no contexto educativo, e o contributo que poderá ter na questão da Competência Intercultural/Diálogo Intercultural.

No capítulo seguinte, iremos centrar-nos na Educação Pré-Escolar, salientando a sua pertinência no quadro de uma educação para a cidadania. A Educação Intercultural será outro tema que pretendemos desenvolver, numa perspetiva diacrónica, partindo das linhas orientadoras até às orientações curriculares, conceptualizando o contributo destes documentos para a temática em estudo.

Ainda nesta parte teórica, abordámos as questões da formação dos educadores, onde identificámos alguns aspetos interessantes, nomeadamente na ausência de formação a nível da educação intercultural.

Por último, demos destaque à Literatura Infantil, compreendendo o seu lugar na Educação Pré-Escolar, e a sua pertinência na Educação Intercultural, onde abordámos a temática dos estereótipos culturais, que muitas vezes surgem na literatura infantil. Destacámos a importância dos Mediadores de Leitura na Educação Intercultural, analisando o seu contributo no processo de descoberta do livro e da sua realidade.

Ao termos em conta a atualidade da temática em estudo, procurámos centrar-nos em estudos mais recentes que contribuíram para a investigação na área da Educação Intercultural e da Educação Pré-Escolar.

Na parte II apresentamos o estudo empírico realizado. Começamos por descrever o contexto onde decorreu a componente empírica desta investigação, explicitamos as opções metodológicas e analisamos os dados recolhidos. Optámos por um estudo de natureza qualitativa, apoiado em diversos autores que interpretam a metodologia qualitativa numa perspectiva que estuda os fenómenos no seu contexto natural, numa visão holística. Esta opção prende-se com o propósito de querermos aceder a elementos que permitissem uma aproximação mais contextualizada a uma temática que é muito complexa e que transporta uma dimensão pessoal e interpessoal muito forte.

Neste sentido, procurámos recolher dados de diferente natureza, onde realizámos entrevistas às educadoras, de forma a compreender as suas conceções acerca da temática em estudo. Realizámos observações, no sentido de observar as práticas na área da educação intercultural. Posteriormente, solicitámos às educadoras que efetuassem narrativas pós-prática, com o objetivo de refletirem sobre as atividades desenvolvidas e podermos perceber a sua visão sobre as mesmas. Estes três instrumentos de recolha de dados permitem-nos uma visão holística do contexto, ao conhecermos conceções, práticas e reflexões das educadoras.

Nas conclusões que apresentamos no final, procurámos estabelecer as linhas mais relevantes da investigação realizada, em articulação com as questões e os objetivos que foram formulados.

PARTE I - ENQUADRAMENTO

1. GLOBALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

1.1.O Fenómeno da Globalização

A globalização, que pode ser considerada um fenómeno que implica a migração de população entre os diferentes países, consegue desenvolver a ideia de “aldeia global”. Há uma procura de novas possibilidades económicas, que leva a uma extensão e ampliação de fronteiras ultrapassando as dimensões geográficas. Este fenómeno é suportado pela evolução tecnológica, pela inovação de mercados e pela facilidade de interação entre os diferentes cidadãos. A globalização modificou a visão de cada cidadão sobre o mundo, oferecendo-lhes um maior entendimento e uma visão expansiva e global.

Perante este contexto, a globalização oferece-nos duas vertentes: a facilidade de movimentação dos cidadãos entre os diferentes países, o acesso e contacto com uma enorme diversidade de ideias, culturas, valores, crenças e religiões, bem como a uma interação constante entre pessoas e a sua integração em novas comunidades.

O conceito de globalização surge em vários domínios da nossa vida e apesar de muito utilizado, a noção de globalização nem sempre é clara, prestando-se a usos e sentidos muito diferentes. É, assim, indispensável clarificar a noção de Globalização. Vamos ter como ponto de partida diferentes discursos, diferentes perspectivas oriundas de diversas fontes.

Deste modo, não fechamos a nossa conceção sobre o fenómeno e podemos enriquecê-la com visões que, mesmo ao serem diferentes, não são contraditórias entre si, podem mesmo ser complementares e, particularmente, criam um debate sobre as diferentes perspectivas e dimensões do termo Globalização.

Existem definições que dão ênfase ao processo, no sentido multidimensional, outras focam-se na perspectiva económica, em alguns casos, associam as duas perspectivas. Surgem ainda as visões particularmente culturais ou políticas, bem como as que salientam a inevitabilidade de um processo civilizacional.

São de facto muitas conceções e abordagens do termo Globalização, no entanto, vamos destacar aspetos em comum:

- é um fenómeno transversal a todos os países, culturas e nações;
- existem fortes ligações e dependências entre todos, não só a nível político, mas também na dimensão social;
- há uma forte desvinculação do espaço;
- o forte desenvolvimento tecnológico facilita e promove a comunicação entre todos (pessoas, instituições) e estimula a circulação de pessoas.

Devemos salientar que a diversidade de perspectivas reflete a grande complexidade e abrangência do termo “Globalização”. No entanto, em nosso entender, acreditamos que:

- A Globalização não se resume a um fenómeno económico e tecnológico;
- Tem a sua génese num marco socio cultural, que traduz alterações significativas da sociedade;
- É um processo abrangente, complexo e multidimensional.

No quadro seguinte sistematizamos o conceito de Globalização, de acordo com diferentes perspectivas.

A globalização é caracterizada por três pilares, sendo que o primeiro é o pilar político, com a ONU e as Declarações dos Direitos do Homem após a Segunda Guerra Mundial; o segundo pilar é caracterizado pela globalização económica que “foi apresentada sobretudo no Norte, como um «ideal» ao mesmo nível da ONU”, mas que necessita de uma regulação, apesar de, para este autor, a globalização económica “continuar a ser uma forte realidade”. O terceiro pilar “diz respeito à emergência da cultura e da comunicação como questão política mundial”	Wolton (2004)
É uma força condutora central por trás das rápidas mudanças sociais, políticas e económicas que estão a remodelar as sociedades modernas e a ordem mundial.	David Held (1999)

<p>A globalização é um fenómeno complexo de muitas repercussões. Não é, por conseguinte, surpreendente que o termo “globalização” tenha adquirido numerosas conotações emocionais (...). No limite ela é considerada como uma força irresistível e benéfica que trará a prosperidade económica a todos os habitantes do mundo. No outro extremo, vê-se nela a fonte de todos os males contemporâneos.</p>	<p>Comissão Mundial sobre a Dimensão Social da Globalização</p>
<p>Para algunos significa fundamentalmente el surgimiento de instituciones supranacionales, cuyas decisiones determinan y restringen las opciones políticas de cualquier estado-nación en particular; para otros, la globalización supone principalmente el impacto arrollador de los procesos económicos globales, incluidos los procesos de producción, consumo, mercado, flujo de capital e interdependencia monetaria. Para otros, significa ante todo el auge del neoliberalismo como un discurso de política hegemónica; para otros, la globalización significa más que nada el surgimiento de nuevas formas culturales globales, medios de comunicación y tecnologías de la comunicación, que modelan las relaciones de afiliación, identidad e interacción dentro y fuera de los marcos culturales locales. Y aún hay otros para quienes la ‘globalización’ es, fundamentalmente, un conjunto de cambios percibidos, término utilizado por los responsables políticos del Estado para inspirar apoyo y reprimir la oposición a los cambios, ya que “fuerzas mayores” [...] no dejan otra opción al estado-nación que actuar bajo un grupo de reglas globales de las cuales no es responsable.</p>	<p>Burbules e Torres (2005)</p>
<p>“Accordingly, the concept of globalization implies, first and foremost, a stretching of social, political and economic activities across frontiers such that events, decisions and activities in one region of the world can come to have significance for individuals and communities in distant regions of the globe. In this sense, it embodies transregional interconnectedness, the widening reach of networks of social activity and power, and the possibility of action at a distance. Beyond this, globalization implies that connections across frontiers are not just occasional or random, but rather are regularized such that there is a detectable intensification, or growing magnitude, of interconnectedness, patterns of interaction and flows which transcend the constituent societies and states of the world order.”</p>	<p>Held, McGrew, Goldblatt & Perraton (2000, p. 67)</p>

Constatamos que, o termo Globalização não é recente, embora se acentue na última década do século XX (anos 90), a sua origem já parece ser mais remota. No século XIX já se recorria ao termo Globalização para definir um processo de atualização que estava relacionada com a crescente integração do mundo. Foi nos finais do século XIX, onde se destacam as visões de Karl Marx, Saint Simon e MacKinder (Held e McGew, 2003, p. 1), que reconheceram, desde cedo, a forma como a modernidade estava a integrar o mundo. O debate de intelectuais acerca do significado da globalização intensificou-se após o colapso do estado socialista e da consolidação do capitalismo, coincidindo com a rápida propagação da informação (idem). A sua conceção parecia certificar a perspectiva de que o mundo se transformava num espaço social e económico comum.

Quando falamos de globalização, pensamos de imediato num processo complexo, que pressupõe transformações a diferentes níveis: económico, social, político e cultural. Estas mudanças estão, sem dúvida, associadas a inovações tecnológicas, que suportam as mudanças sociais da sociedade.

O comércio, as atividades económicas constituem os primórdios da globalização económica, onde a relação de produtores e consumidores, se tem vindo a tornar mais próxima, criando relações de interdependência. Com a industrialização do Ocidente, houve alterações muito significativas nas relações comerciais, dando origem a uma expansão enorme que atingiu muitos países.

Neste sentido, acreditamos que estes movimentos a nível económico trouxeram novas visões históricas e culturais, e não podemos dissociar a perspectiva histórica do setor económico. Acreditamos que a génese da globalização se relaciona intimamente com razões económicas, que posteriormente trouxe benefícios a outros setores: cultural, social e político.

O avanço tecnológico, a melhoria das redes, a criação de novas formas de comunicação aproximaram organizações, países e os indivíduos, que progressivamente promoveu o nascimento de relações entre diferentes culturas. Este tipo de relações será cada vez mais frequente como nos dizem Held e McGew (2003, p. 4): “The constraints of social time and geographical space, vital

coordinates of modern social life, no longer appear to impose insuperable barriers to many forms of social interaction or organization as the existence of the World Wide Web (...) attests”.

Se contextualizarmos o conceito de Globalização, compreendemos acontecimentos, tendências que surgiram no âmago da sociedade e que cresceram ao longo de anos, mas que nos revelam que o conceito de Globalização não é recente.

Alguns autores destacam que as alterações socioeconómicas deste fenómeno devem relacionar-se com os processos históricos, não constituindo, portanto, algo absolutamente novo, mas sim um progressivo desenvolvimento e acentuação das mudanças anteriores.

Para alguns investigadores, a origem da Globalização remonta ao século XV, século marcado pelo início da expansão ultramarina executada pelo mundo Ocidental, maioritariamente pelos portugueses e espanhóis, e há até quem recorde que mesmo antes deste período existiam contactos comerciais entre diferentes povos.

Estes factos foram indispensáveis e além do impacto a nível económico, a dimensão sociocultural também sofreu fortes influências.

Os investigadores das diversas áreas sociais centraram a sua atenção sobre a “Globalização”, de onde surgiram teorias, novas perspectivas, levando ao escrutínio das consequências deste fenómeno nas diversas áreas sociais. O fenómeno da globalização não deixou a educação imune das suas influências e, por isso, surgiram mudanças, experiências e novas perspectivas nos sistemas educativos.

Refira-se ainda que “a Globalização é frequentemente considerada como representando um inevitável progresso no sentido de homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial” (Dale, 2004, p.424).

Se analisarmos a relação entre a globalização e educação, surge-nos a perspectiva que a globalização afeta as políticas e práticas educativas, tornando a relação entre os dois conceitos, dependente. De acordo com Dale:

Uma teoria efetiva dos efeitos da globalização sobre a educação precisa de: a) especificar a natureza da globalização; b) indicar claramente o que é que se quer dizer com “educação”; c) especificar como é que a globalização afeta a educação, quer diretamente de forma identificável, e indiretamente, quer, e por consequência, especificando outras mudanças que possa trazer no seu próprio interior ou setor da educação. (Dale, 2004, p.425).

Neste sentido, surgiram novas abordagens de educação, que pudessem dar resposta às necessidades impostas pela globalização. Daremos conta de duas abordagens, onde a primeira se designa como “Cultura Educacional Mundial Comum” (CEMC), desenvolvida por John Meyer, e a segunda “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (AGEE), defendida por Roger Dale.

Estas duas abordagens possuem algumas semelhanças, no entanto apresentam alguns aspetos dicotómicos entre si. As duas teorias revelam a importância do papel das organizações bem como as metas a nível político sofrerem influências externas, dando resposta às políticas educativas nacionais.

Em relação às diferenças entre as duas teorias, destacamos a forma como consideram a natureza da globalização. Na abordagem CEMC, esta é reflexo da cultura ocidental orientada por um conjunto de valores que correspondem às diversas áreas da vida quotidiana. Na abordagem AGEE, a globalização pode ser definida como “um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores” (Dale, 2004, p. 436)

As conceções a nível de educação são também diferentes. Para a AGEE, a educação centra-se em três questões fundamentais: “A quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias? Como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como e que são

governadas, organizadas e geridas?; Quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos?” (idem, p. 439), demonstrando a sua centralidade nos princípios e processos de organização de educação formal. No entanto, na abordagem CEMC é valorizada a “equação: escola + categorias curriculares = educação” (idem, p. 440). Esta abordagem reduz o sistema educativo a objetivos educativos, ou seja, ao que se pretende ensinar aos alunos, desvalorizando a organização do sistema educativo.

Em última análise, na relação da globalização com a educação, as duas abordagens apresentam diferentes visões, mas a abordagem CEMC valoriza a existência de uma cultura mundial, onde as normas, ideias e valores devem moldar a natureza e organização políticas, mantendo uma visão mais tradicional, não revelando grandes alterações a nível nacional. A abordagem AGEE apresenta uma visão mais dinâmica, onde pretende dar início a uma mudança de paradigma a nível de organização, com estratégias diferentes a nível dos sistemas e políticas educativas, mantendo as ligações entre as alterações económicas a nível mundial e a política e práticas educativas.

Se considerarmos a globalização como um fenómeno sociocultural, depreendemos que ela terá também implicações na educação.

Esta influência tem presença direta nos principais intervenientes, alunos e professores, mas também nas competências que estes devem desenvolver. Os alunos devem receber uma educação para a cidadania que contemple a educação intercultural, onde possam adquirir competências culturais que lhes permitam aceitar, respeitar e valorizar o outro. Os professores deverão desenvolver competências que lhes serão proporcionadas, por exemplo, através da formação, não apenas a nível inicial, mas numa perspectiva contínua.

Sabemos que a presença da competência intercultural em cada cidadão oferece um equilíbrio para todos e para a sociedade. Este equilíbrio assenta na tolerância, no respeito, na valorização da diferença e consideração da mesma, como fonte de aprendizagem e enriquecimento pessoal. A essência intercultural exerce-se quando há interação entre culturas e esta interação é facilitada,

regulada e potenciada por diversos intervenientes, onde a escola desempenha também o seu papel, nomeadamente através do professor.

Este tem uma função determinante, onde é necessário desenvolver nos alunos atitudes de respeito e de abertura ao Outro, de uma forma estruturada, dinâmica e que envolva não só a comunidade escolar, bem como a envolvente. O contacto intercultural implica relação, diálogo e comunicação entre as diferentes culturas, através dos indivíduos e grupos portadores dessas culturas, em situações interculturais diversas, ou seja, em situações, na qual se encontram e interagem indivíduos, grupos e instituições originários de universos culturais diferentes (Ramos, 2009, p.19).

1.2. A Educação Multicultural/ Intercultural

Compreendemos que pensar em educação implica pensar sobre as diferentes conceções que, de alguma forma, definem a função de todos os intervenientes neste processo. Antes de mais, podemos considerar várias teorias/ideologias da educação que nos permitem compreender melhor em que consiste o processo de “educar” enquanto seres sociais.

Skinner acredita que existe uma modelagem no comportamento, no condicionamento operante e existe uma forte influência do meio no processo de educação do indivíduo. Este é um ser passivo e recebe informações por parte dos outros (família, escola, meio envolvente), logo são estes que controlam a sua aprendizagem. É o meio que causa mudanças no comportamento, porque as consequências da resposta influenciam a ação futura e porque as consequências ocorrem no meio exterior (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.226).

Bruner, por seu lado, demonstra que existe uma relação entre a aprendizagem e as situações já vivenciadas, dando especial importância ao pensamento intuitivo. O indivíduo é um sujeito ativo na sua aprendizagem e os outros constituem-se como um estímulo e incentivo à aprendizagem. A teoria de Bruner tem quatro princípios fundamentais: motivação, estrutura, sequência e

reforço. A motivação especifica as condições que predispõem um indivíduo para a aprendizagem. A estrutura afirma que qualquer assunto ou tema pode ser adaptado, reajustado e organizado de forma para poder ser transmitido e compreendido por qualquer aluno, ou seja, é necessário que exista uma adequação curricular na presença de uma pedagogia diferenciada. A sequência está relacionada com o aumento da dificuldade do tema abordado. Como Bruner acredita que o desenvolvimento intelectual ocorre de acordo com a sequência inata, movendo-se da representação motora para a icônica até à simbólica, então é provável que esta também melhore a sequência e a compreensão de qualquer tema. Por último, o reforço, que nos diz que qualquer aprendizagem requer reforço, ou seja, é indispensável ao indivíduo receber feedback dos outros (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.242).

Vygostky diz-nos que há uma relação entre o pensamento e a linguagem. O indivíduo é visto como sujeito no processo de aprendizagem e o centro deste processo, onde o educador é responsável pela compreensão do processo.

De acordo com a teoria de Piaget, a evolução da criança nos diversos níveis de desenvolvimento, ocorre através de vivências e experiências concretas, onde o educador orienta e organiza os momentos de aprendizagem e a criança, é por si, um agente de aprendizagem.

Na perspectiva de Paulo Freire, existe uma partilha mútua de conhecimentos, onde o educador conduz a criança a ter uma percepção do mundo em que vive e só assim constrói a sua própria aprendizagem.

Dissemos já que muitos autores distinguem entre “indivíduo” (que se pode definir como o ser empírico, com natureza psicofísica, as suas impressões e paixões, os seus hábitos e interesses) e “pessoa” (que é o indivíduo espiritual, submetido as leis do pensar e do querer, que é consciente de seus atos e aspira a objetividade). A educação passa por converter o indivíduo em pessoa, e isto quando o indivíduo ascende ao mundo dos valores objetivos (Cabanas, 2002, p.238).

Nesse sentido, o desenvolvimento da educação está ligado ao desenvolvimento da própria sociedade, que é constituída por adultos e crianças, com diversas concepções, crenças e valores. Considerando essa perspectiva, os seres humanos não se desenvolvem de forma natural e espontânea, mas através da educação, constituída como um bem cultural e social. Portanto, a educação pode ser compreendida também como processo ontológico da constituição humana que produz sentidos.

Segundo Brandão (2001, p.7), ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender - ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. João dos Santos dá-nos a perspectiva que “educar consiste em a pessoa se oferecer como modelo” (Carvalho e Branco, 2000, p.161)

Nos diversos contributos, destaca-se a importância do papel do meio ambiente, dos intervenientes e dos que participam no processo de educação e aprendizagem, e há uma extrema relevância da construção de uma cidadania cosmopolita que se desenvolve, principalmente, na idade da educação pré-escolar. De acordo com as *OCEPE* (2016, p.11), dada a importância das primeiras aprendizagens, é atribuído à educação de infância um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar.

Importa destacar que a cidadania cosmopolita é um caminho para a interculturalidade, um novo caminho para ver o mundo e, assim, uma construção de uma nova abertura para as diferentes identidades culturais. Tudo isto expressa-se na alteridade do outro ou de si próprio, onde a consciência desta alteridade pressupõe aceitar e vivenciar a experiência de que não temos uma identidade fixa, mas que somos um ser em constante construção e em busca de entendimento do outro.

De acordo com Portera (2011), a educação intercultural tem como base princípios de partilha e de valorização da cultura de cada um como uma oportunidade de enriquecimento pessoal.

Desta forma, destacamos que a educação intercultural:

1. É um processo dinâmico, proativo e produz efeitos na autoestima e a interação de todos os agentes educativos e sociais;
2. O valor educativo do ensino da educação intercultural incide na operação do processo de ensino e aprendizagem;
3. O ensino da educação intercultural centra-se na componente da educação emocional e relacional;
4. É um conjunto de ações educativas holísticas;
5. Ajuda na promoção da resiliência pessoal e coletiva;
6. Estimula a criatividade e o pensamento crítico, promovendo uma resposta eficaz contra o racismo, a exclusão e o desrespeito por outras culturas;
7. Promove as pontes de coexistência entre diferentes comunidades e pessoas.

Assistimos, pois, a uma sociedade multicultural, onde o crescimento rápido e acentuado se destaca profundamente. A investigação científica tem centrado a sua atenção sobre este fenómeno e alguns investigadores têm explorado diferentes perspectivas, no sentido de encontrarmos o caminho mais adequado para os cidadãos, na sociedade atual. Esta perspectiva global poderá tornar-se um caminho para compreender e pensar a cultura, a sociedade e os problemas atuais. Desta forma, percebemos que a escola está inserida numa sociedade e não poderá agir de forma independente ou descontextualizada, no entanto, também a sociedade receberá uma forte influência da escola.

Portera (2011) considera que a educação intercultural “rejects immobility and cultural or human hierarchy, and is meant to encourage dialogue and relationship on equal terms, so that people do not feel constrained to sacrifice important aspects of their cultural identity” (p.20). Revela, neste sentido uma educação

expansiva, com poder para ultrapassar fronteiras, abrindo novos caminhos para chegar ao Outro.

Assim, se considerarmos a perspectiva de Peres (2006, p. 125), este defende o processo intercultural como

“um processo em (re) construção que exige paz, habitação, alimentação, igualdade, justiça, liberdade, responsabilidade... uma viagem em direção ao outro que só acontece quando aprendermos a gostar de nós e a superarmos as barreiras entre o “nós” e o “outro”.

E é neste caminho que a escola e a sociedade são parceiros e podem ter uma presença determinante na “viagem” de cada cidadão. A Escola constitui-se um espaço de encontro, de descoberta, de respeito, solidariedade, tolerância mútua, visto ser um local de aprendizagem, de diversidade e também de descoberta pessoal e coletiva. A sociedade, por sua vez, destaca-se pela identidade que nos atribuí através de determinada cultura, e é isso que nos torna diferentes dos “outros”, mas é também esta diferença que nos enriquece. É também esta perspectiva que leva Perotti a dizer que a educação para os direitos do homem é “inseparável do desenvolvimento das aptidões intelectuais e implica a identificação dos preconceitos, dos estereótipos, das desigualdades e das discriminações” (1997, p.55).

Risager (2014, p. 2) destaca que “cultural learning is therefore mainly seen as developing the awareness of the learner about various socio-cultural perspectives and identities and their implication for (intercultural) communication, empathy, cooperation and conflict resolution” and understood as the first important stage in intercultural learning”. Também Balça (2010, p.49) salienta “a importância do papel da escola na inclusão das crianças na sociedade de acolhimento e na promoção do seu sucesso, no futuro.”

Neste sentido, o ACM – Alto Comissariado para as Migrações¹ desenvolve medidas indispensáveis no sentido de incentivar a inclusão e a educação

¹ Estrutura que resulta do ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural. O ACIDI foi criado em 2007 (Decreto-Lei n.º 167/2007, de 3 de maio). O ACM foi criado em 2014, pelo Decreto-Lei n.º 31/2014, de 27 de fevereiro

intercultural, onde podemos destacar a oferta formativa dirigida aos profissionais que possam estar ligados às temáticas da educação e diálogo intercultural. O ACM dispõe também de diversos recursos interculturais que se destinam a diferentes públicos, onde a Rede de Centros Locais de Apoio à Integração de Imigrantes, de acordo com projetos de “Promoção da Intercultural a nível Municipal” visa integrar, incluir, acolher imigrantes num determinado contexto.

A nível educativo, importa referir os recursos disponibilizados ainda pelo ACIDI, que expressam-se através do Kit Intercultural Escolas, onde disponibilizam às escolas e aos seus profissionais um conjunto de materiais que abordam o tema da interculturalidade, que tem como objetivo promover a reflexão sobre esta temática, bem como a integração de crianças oriundas de outras culturas.

Também por iniciativa do Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural e da Direção Regional da Educação, foi criado o Selo Escola Intercultural, em 2012, com o objetivo de reconhecer as Escolas que se destacam a nível de projetos na área da educação intercultural. Estes projetos pretendem reconhecer e valorizar a diversidade, constituindo-a como uma fonte de aprendizagem para todos.

Esta iniciativa tem atribuído, anualmente², o selo “Educação Intercultural”, com vigência de 2 anos, a 10 escolas, que se destaquem pela “*divulgação de boas práticas no acolhimento, apoio e integração de estudantes descendentes de imigrantes*”. Estas escolas constituem-se contextos multiculturais de relevância, onde existem recursos e estratégias que facilitam a integração de crianças oriundas de outras culturas.

1.3. O Educador Multicultural/Intercultural

Relembramos as palavras de Banks (1995), a propósito do papel do educador no contexto de uma educação intercultural: “Cabe ao educador criar

² A última informação relativa à atribuição do Selo de Escola Intercultural é de 2018.

oportunidades para que essas trocas se deem. Para tal, a educação, não deve ser encarada como mera “transmissão”. Na verdade, é fundamental continuar a sublinhar a importância de práticas consequentes na área da educação intercultural, mas é também fundamental aos educadores de infância, foco da nossa análise, possam ser dadas condições de reflexão e de atualização teórico-prática sobre estas problemáticas.

A sociedade multicultural é, neste momento, um fenómeno real. É um facto que a maioria das sociedades atuais são multiculturais, onde surgem diversas culturas diferentes, dentro dessa mesma sociedade. A existência destas culturas, com línguas, histórias e vivências políticas distintas, oferecem novas perspectivas e novos caminhos, dentro do “arco-íris” cultural.

A emigração não é um facto recente, é um fenómeno que esteve, em alguns momentos, associado à procura de melhores condições de vida. No entanto, a abertura das fronteiras, a facilidade e frequência de deslocações e o nascimento da União Europeia trouxeram um aumento de intensidade a este fenómeno, que se estende a todos os continentes. Assim, as alterações nas sociedades são plenas e constantes, dando origem a novos desafios, novas perspectivas, novos caminhos.

A escola, não podendo estar alheada a estes movimentos, sofre consequências fortes e diretas destas transformações sociais. Além da função social que possui, não pode demitir-se, de alguma forma, de, em parceria com as famílias, participar na educação e socialização da criança. Diz-nos Papalia, Olds e Feldman (2001, p.14) sobre a teoria ecológica de Bronfenbrenner, “O que começa com o enquadramento íntimo do lar, desloca-se de seguida para fora, para as instituições mais alargadas como o sistema escolar e, finalmente abrange os padrões e condições culturais e sócio históricos que afetam a família, a escola e virtualmente a totalidade da vida da criança”.

Conscientes das alterações culturais existentes na escola, enquanto contexto educativo e social, sabemos que o papel do educador terá também bastante importância na forma como estas mudanças se irão traduzir nas aprendizagens

e no processo de educação das crianças. No entanto, além da consideração de aspectos de natureza pedagógica, o papel do educador não pode restringir-se à exposição das suas concepções, nem à realização de atividades descontextualizadas, que não se adequem às necessidades do grupo. Neste sentido, o educador deverá dar prioridade a uma pedagogia diferenciada, gerindo o currículo de forma a planificar aprendizagens diversificadas e significativas, de acordo com as necessidades individuais das crianças, bem como as do grupo.

O educador tem a função de gerir o currículo, de o adaptar, considerando alguns aspectos: os conteúdos, os processos de aprendizagem, as estratégias e os métodos de avaliação. Todos eles têm a mesma importância, e de forma equilibrada e reflexiva, poderão dar origem a novas práticas, a novos projetos e a novas aprendizagens.

De acordo com as Orientações Curriculares (2016, p. 14), cabe ao educador “construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo.” Considerando que o currículo deve ser adequado e significativo, respondendo às necessidades das crianças e do seu contexto, a educação deve ser contextualizada e relacionada com a cultura.

Os educadores não podem considerar as crianças “tábua rasa”, porque todas possuem vivências, experiências diferentes que as ajudaram a construir o seu percurso; e que embora tenham a mesma faixa etária, tenham determinado nível cognitivo, são todas diferentes. Atenemos novamente nas palavras das Orientações Curriculares (2016, p. 11):

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

Cabe de facto aos educadores descobrir cada criança, perceber as suas vivências no sentido de as compreender e de as potenciar nas atividades educativas.

No que diz respeito à educação intercultural, dando visibilidade à perspectiva de Canen (2001, p. 211), “O professor deve também procurar desenvolver atitudes de tolerância à diversidade cultural, enfatizando currículos multiculturais e estratégias para promover a aceitação cultural nas relações interpessoais.” Neste sentido, o educador deverá ser um agente educativo multicultural, devendo respeitar os valores, as diversas culturas, desmitificando os preconceitos, de forma a criar uma relação próxima entre a escola, a família e o meio circundante, envolvendo todos os intervenientes, para que todos beneficiem.

Miranda (2001, p.42) diz-nos que o educador “necessita, antes de mais, de ter um conhecimento sólido da matéria que se propõe ensinar, de modo a poder transmitir imagens, perspectivas e pontos de vista que desmistifiquem estereótipos e preconceitos e promovam a liberdade e a valorização das diferentes culturas convergentes no espaço aula ou na sua escola”. Nesta perspectiva intercultural, o educador deve desenvolver atitudes e valores que lhe permitam potenciar a descoberta mútua entre os alunos, a partilha de saber, bem como experiências e vivências em prol de um enriquecimento do grupo, considerando que “educar para a interculturalidade consiste também em educar os olhares sobre o mundo e aprender a apreciar substantivamente o próximo ou semelhante. Dito de outro modo, é conquistar para a descoberta extraordinária do outro, pelo exercício sistemático da escuta e pela procura do sentido do universal que pode habitar no diferente” (Carneiro, 2008, p. 81).

A função do educador de infância torna-se, desta forma, indispensável, considerando os vários estudos desenvolvidos com crianças, em idade pré-escolar, que nos demonstram que elas têm perceção sobre a diferença e, muitas vezes, reproduzem comportamentos que observaram nos adultos. É assim necessária uma intervenção adequada, consciente. É necessário não esquecer

o que está escrito na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (2006), onde o artigo 2 refere:

1. Os Estados Partes comprometem-se a respeitar e a garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças que se encontrem sujeitas à sua jurisdição, sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social (...)

2. Os Estados Partes tomam todas as medidas adequadas para que a criança seja efetivamente protegida contra todas as formas de discriminação ou de sanção decorrentes da situação jurídica, de atividades, opiniões expressas ou convicções de seus pais, representantes legais ou outros membros da sua família.

É necessário que o educador ajude a criança a descobrir o outro, a conhecer e respeitar outras perspectivas, outras formas de viver e fazer, encontrando elementos semelhantes, de forma a conduzir à partilha, à aprendizagem e à riqueza pessoal. Desta forma, os educadores estarão a investir em indivíduos mais ricos a nível pessoal, em cidadãos mais respeitadores e tolerantes, onde a igualdade, a tolerância, a paz, a justiça social farão parte da realidade. É através da educação que também se mudam as perspectivas, se alteram os preconceitos e as sociedades se transformam.

Edgar Morin considera que o indivíduo deve ter consciência da sua identidade e da identidade comum a todos os outros indivíduos, enquanto seres humanos. E é neste processo de compreensão que surge a comunicação humana, a descoberta de uma nova comunicação, onde Morin (2002) nos diz que “o inesperado surpreende-nos”.

Diversos autores afirmam que a inclusão de crianças de culturas em minoria nas escolas depende, em grande parte, das perspectivas, concepções e comportamentos/attitudes dos educadores face às culturas minoritárias. Jordán (1994, pp. 29 -172) identifica três tipologias de professor: - na primeira tipologia, coloca aqueles que consideram que a cultura de origem dos grupos minoritários dificulta a sua integração e pode levar à rejeição, desses alunos das minorias da sua própria cultura, a comportamentos de resistência face aos valores e attitudes

da cultura majoritária; - na segunda tipologia, enquadra aqueles que apresentam alguma sensibilidade face à linguagem e à cultura dos alunos pertencentes a grupos minoritários, incluindo, eventualmente, alguns dos seus elementos culturais no currículo escolar; - na terceira tipologia, agrega aqueles que se mostram bastante sensibilizados pelas culturas minoritárias, respeitam e valorizam os seus valores e modos de vida.

O autor considera que esta perspectiva poderá aproximar-se da essência de educação intercultural, considerando ser necessário construir “pontes” ou dispositivos pedagógicos interculturais que ofereçam uma interação entre valores, saberes e modos de vida de diferentes culturas. Assim, a atitude do educador/professor face aos grupos minoritários pode ser uma dificuldade, de alguma sensibilidade ou de muita sensibilidade. A postura do educador/professor será determinante, pois além de ser modelo para as crianças, é ele que gere e potencia, de alguma forma, as relações entre crianças. Salientamos que é na infância, nomeadamente na educação pré-escolar, que se constroem as bases do desenvolvimento nos mais diversos aspetos, físico-motor, social, emocional, cognitivo, linguístico e comunicativo. Recordamos que importa envolver as crianças e implicá-las na sua própria aprendizagem, nos diversos conteúdos, de uma forma lúdica (Vygotsky, 1999).

Conscientes das alterações culturais existentes na Escola, enquanto contexto educativo e social, sabemos que o papel do professor terá também bastante importância na forma como estas mudanças se irão traduzir nas aprendizagens e no processo de educação dos alunos. De acordo com Stoer & Cortesão (1999, p.25) as práticas educativas interculturais podem levar a resultados menos esperados, demonstrando que:

- se elas podem ter, por vezes, como resultado uma maior afirmação, pelo menos no interior da escola, dos grupos minoritários que as usufruem, podem também limitar-se a contribuir para acentuar o exotismo da diferença existente;
- se podem, por um lado, fornecer o carácter lúdico e alegria imprescindível ao processo educativo, podem também não ir muito

mais além e não contribuir para o desenvolvimento da consciência dos direitos de usufruto de cidadania por parte dos alunos;

- se podem melhorar a autoimagem pessoal e grupal, podem não equipar com saberes que a sociedade dominante cruelmente exige como fundamentais para sobreviver;

- se podem libertar, consciencializar, conferir poder, contribuir para a posse de uma maior consciência dos seus direitos e deveres como cidadãos, podem também guetizar, isolar, enfraquecer.

No entanto, além da consideração de aspetos de natureza pedagógica, o papel do professor não deverá restringir-se à exposição das suas concepções e conhecimentos, mas deverá sobretudo mediar o processo de aprendizagem.

Assim, o professor deverá utilizar “os seus saberes e atitudes em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (*idem, ibidem*). Nesta perspectiva multicultural, o professor deve desenvolver atitudes e valores que lhe permitam potenciar a descoberta mútua entre os alunos, a partilha de saber, bem como experiências e vivências em prol de um enriquecimento do grupo.

É evidente que o processo de formação dos docentes é a base para a aquisição de competências que permitam ao docente ser um agente educativo com uma atitude assertiva em relação à multiculturalidade. Deparamo-nos com uma sociedade multicultural, que possui uma forte influência sobre o contexto escolar, transformando-o em contexto multicultural. Conhecemos os principais intervenientes neste cenário educativo, onde professores e alunos têm papéis privilegiados.

Por isso, tem vindo a ser defendido que a formação se apoie numa organização e numa estratégia que favoreçam o contacto com a diversidade de situações e de pontos de vista e a mobilização em situações reais dos conhecimentos construídos e/ou aprofundados. É, portanto, uma formação que não despreza os

conhecimentos, mas que não termina na sua aquisição, pois tem como mira desenvolver competências no agir e para o agir. (Leite, 2005, p. 372).

Se a escola é um agente educativo com uma função social, irá desempenhá-la fortemente através do papel do professor. Assim, ao valorizarmos a importância do papel do professor no processo de aprendizagem e educação dos alunos, depreendemos a relevância da formação de professores adequada às necessidades sociais, que se tornam cada vez mais evidentes. Não tem qualquer sentido continuar a formar professores da mesma forma, com competências descontextualizadas e inadequadas à realidade escolar, com a qual se irá deparar. É urgente formar professores numa perspectiva multicultural/intercultural, para que estes colaborem, de forma ativa, na educação intercultural dos alunos. Desta forma, torna-se indispensável reformular a formação de professores, fornecendo-lhes as competências necessárias para intervir no processo de sensibilização e aquisição da competência intercultural.

Neste sentido, o caminho a percorrer será seguindo, na perspectiva de Yus (1999, p.20) citado em Dias (2009, p. 115):

o paradigma da escola aberta reforça a ideia da inter-relação dialética entre a escola e o meio, ou a de compartilhar a tarefa educativa entre a escola e o meio, ou a de compartilhar a tarefa educativa entre profissionais e os outros agentes educativos, assim como a necessidade de admitir criticamente o “ruído de fundo” do ambiente social onde a escola está inserida, percebendo na diferença a injustiça social e exigindo a tolerância e o interculturalismo.

Conhecedores das alterações culturais existentes na escola, enquanto contexto educativo e social, consideramos que o papel do professor tem bastante relevância na forma como estas mudanças se irão traduzir nas aprendizagens e no processo de educação dos alunos.

Mas, para intervir, numa escola mais rica culturalmente, fruto de constantes movimentos migratórios, de que educadores/professores precisamos?

Recorremos à perspectiva de Moreira (2001, p.43), que nos apresenta algumas questões, que se constituem um bom objeto de reflexão:

Que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada?

É evidente que a nossa atenção se centra, de imediato, no processo de formação de professores. Esta constitui-se a raiz de um longo processo, de aquisição de competências, que permitem ao docente ter um perfil assertivo relativo à multiculturalidade e à educação intercultural.

Por isso, tem vindo a ser defendido que a formação se apoie numa organização e numa estratégia que favoreçam o contacto com a diversidade de situações e de pontos de vista e a mobilização em situações reais dos conhecimentos construídos e/ou aprofundados. É, portanto, uma formação que não despreza os conhecimentos, mas que não termina na sua aquisição, pois tem como mira desenvolver competências no agir e para o agir (Leite, 2005, p. 372).

De facto, será importante salientar que é essencial fomentar o conhecimento, na área da interculturalidade, no processo de formação contínua dos professores, levando estes profissionais a aprender a adequar a sua prática a cidadãos que devem aprender diferentes formas de estar, de viver e de ver o mundo, respeitando as diversas relações marcadas pela mobilidade, enquanto fenómeno global.

Nesta perspectiva multicultural, cabe ao professor desenvolver atitudes e valores que lhe permitam potenciar a descoberta mútua entre os alunos, a partilha de saber, bem como experiências e vivências em prol de um enriquecimento do grupo, ajudando as crianças na distinção “between useful cultural expectations

and harmful restrictions of stereotyping for both themselves and other” (O’Neil, 2010, p. 41). Como recorda Roberto Carneiro (2008), o docente deve ter como princípio que educar para a interculturalidade implica uma educação dos olhares que temos sobre o mundo, aprendendo nomeadamente a apreciar os que nos rodeiam, próximos ou distantes.

A aprendizagem intercultural será um dos principais recursos da educação intercultural, onde esta aprendizagem faz alusão ao processo individual que envolve atitudes, comportamentos e experiências relacionadas com a interação entre diferentes culturas.

Assim, a aprendizagem intercultural envolve a compreensão e o conhecimento do contexto cultural onde nos inserimos, respeitando e valorizando os outros. Consideramos que é um processo longo e complexo, sendo um processo de descoberta que desafia a identidade de cada indivíduo, com o objetivo de atingir um equilíbrio e uma compreensão mútua. Este processo será fundamental, e a este propósito Schwab (2004, p.19) sublinha: “The most important value in a globalised world is respect for, and acceptance of, religious, ideological, ethnic and historical differences.”

A competência intercultural não se resume a um contacto próximo entre diferentes culturas, mas assenta na promoção de aptidões que permitam reagir a diferentes situações interculturais. Este conceito pode definir-se como “the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world” (Spitzberg & Changnon, 2009, p.7)

A competência intercultural apresenta algumas componentes essenciais, sendo que Barrett (2011, p. 3) nos dá um contributo bastante estruturado e categoriza as competências em quatro componentes: atitudes, capacidades, conhecimentos e comportamentos. As atitudes traduzem-se no respeito, na tolerância e na consideração pelas diversas culturas; as capacidades referem-se à interação com outras culturas e também a facilidade de adaptação a diferentes ambientes culturais. As capacidades também se relacionam com as

capacidades sociais e linguísticas que favoreçam a comunicação com as diferentes culturas. A elasticidade cognitiva bem como a possibilidade de avaliar diversas perspectivas podem também ser consideradas integrantes das capacidades. O conhecimento relaciona-se com o conhecimento exclusivo das diferentes culturas, as perspectivas, as práticas características de cada cultura, assim como a consciência comunicativa, linguística e cultural. Em relação aos comportamentos, incluem os comportamentos comunicativos assertivos nos encontros interculturais, assim como a flexibilidade no comportamento comunicativo e cultural. Por último, a atuação da sociedade, que está também incluída nos comportamentos, onde o objetivo principal é de atingir o equilíbrio e eliminar as discriminações, os conflitos e os preconceitos.

Como foi já referido, atualmente estamos a vivenciar uma fase intensa a nível das relações interculturais onde assistimos a sociedades, com frequentes alterações, marcadas por fenómenos migratórios. Tudo isto tem impacto nos intervenientes do contexto escolar, onde verificamos um aumento do número de alunos de diferentes grupos étnico-culturais.

A Escola, enquanto agente educativo, deve estar sensível a estas mutações, devendo considerar a multiculturalidade como um fenómeno que provoca grandes mudanças mas, também, como um estímulo promotor de novas aprendizagens. Ao valorizarmos as palavras de Spitzberg & Changnon (2009, p. 6), “intergenerational attitudes, values, beliefs, rituals/ customs, and behavioral patterns into which people are born but that is structurally created and maintained by people’s ongoing actions”, depreendemos que todas as culturas têm potencial, a diferentes níveis e, como tal, deverão ser valorizadas e promovidas de forma a gerarem novas aprendizagens.

Neste sentido, revela-se indispensável que a escola avalie a sua função, reflita sobre a mesma e assuma o seu papel no que respeita à interculturalidade. O caminho a percorrer será no sentido de uma educação intercultural, onde não basta repensar currículos e práticas educativas. Para Américo Peres (1999, p.67), a “educação intercultural apresenta-se como um projeto educativo que valoriza a diversidade sociocultural, ao mesmo tempo que aposta na reanimação

da cultura: encontro, relação, convivência, festa, alegria, fantasia e comunicação”.

É necessário que haja uma perspectiva holística que envolva a mudança de atitudes e valores que Leite (2001, p. 53) define como “o reconhecimento da diferença, do direito a essa diferença e dos efeitos positivos e enriquecedores que podem advir das interações culturais”.

Banks (1997, p. 123) também realça a importância da educação multi/intercultural e identifica cinco dimensões que a constituem: “a integração de conteúdos; o processo de construção do conhecimento; a redução de preconceitos; uma pedagogia igualitária; uma cultura da escola e uma estrutura social que suporte o desenvolvimento da educação multicultural”.

E é no seio da educação intercultural, onde o respeito pelas diversas culturas predomina, que a tolerância, a aprendizagem cooperada e a valorização das diferentes culturas se constituem como riquezas grandiosas para todos. Na perspectiva de Peres (2006, p. 125), a interculturalidade é “uma viagem em direção ao outro que só acontece quando aprendermos a gostar de nós e a superarmos as barreiras entre o “nós” e o “outro”.

Entendemos que este processo tem uma analogia com a teoria sociocultural de Vygotsky (in Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 36), onde o potencial de cada um é extensível em função do ambiente que o envolve e este é um percurso de extrema importância para uma vida em sociedade, pois é onde se superam barreiras, se aprende e se cresce com o “outro”.

Desta forma, assistimos a uma urgência em alterar valores e atitudes, uma mudança que é necessária em nós, enquanto cidadãos. Logo, é imprescindível desenvolver uma educação intercultural que privilegie a cidadania, de acordo com as orientações da UNESCO, em que a Comissão Internacional para a Educação no Século XXI aponta para a “negociação intercultural de perspectivas e de filosofias diversificadas de vida” (Carneiro, 2009, p. 75).

Verificamos, desta forma, que é extremamente necessário a escola desenvolver valores como a solidariedade, a honestidade, o respeito, a tolerância, de uma forma organizada, contextualizada e estruturada, onde “a escola e o currículo deverão ser organizados para ajudar cada pessoa a clarificar os seus valores, ao invés de os querer fornecer sob a forma de um menu pré-fixado” (Carneiro, 2009, p. 61).

Assim, educar para os valores deverá ser um processo contínuo, ponderado e progressivo, onde a educação deve ter como orientadoras as principais premissas para o desenvolvimento social, de acordo com as conhecidas premissas de Delors *et al* (1996, p. 89): “aprender a saber, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos”. Acreditamos que serão estas premissas que são a base da educação holística que nos permitem apoiar os nossos alunos no processo de descoberta do “saber”, do “ser”, do “fazer” e do “viver”.

Desta forma, a construção de uma escola intercultural passa por:

1. Considerar a interculturalidade como uma proposta pedagógica para todas as escolas, não apenas para aqueles onde há alunos de origem imigrante;
2. Planear atividades educativas interculturais integradas num currículo inclusivo;
3. Investir na formação intercultural de professores e a comunidade educativa;
4. Aumentar a autonomia educacional das escolas com recursos e meios com mais criatividade e inovação.

1.4 Competência Intercultural/Diálogo Intercultural

A aprendizagem intercultural será um dos principais recursos da educação intercultural, onde esta aprendizagem faz alusão ao processo individual que envolve atitudes, comportamentos e experiências relacionadas com a interação entre diferentes culturas.

Assim, a aprendizagem intercultural envolve a compreensão e o conhecimento do contexto cultural onde nos inserimos, respeitando e valorizando os outros. Consideramos que é um processo longo e bastante complexo, sendo um processo de descoberta que desafia a identidade de cada indivíduo, com o objetivo de atingir um equilíbrio e uma compreensão mútua. Este processo será fundamental, pois acreditamos no contributo de Schwab (2004, p.19), que sublinha: “The most important value in a globalised world is respect for, and acceptance of, religious, ideological, ethnic and historical differences.”

Ao termos em conta a importância da competência intercultural, consideramos indispensável situar a relevância do professor, enquanto agente educativo neste processo. Será assim imprescindível dotar todos os professores de competências que os permitam agir assertivamente, ajudando o aluno a desenvolver a sua competência cultural de forma constante e progressiva. De acordo com o contributo de Barrett *et al.* (2013, p.13), “is a lifelong developmental process, and that there is no point at which someone achieves „full” intercultural competence”.

Ao consideramos cada aluno, como um indivíduo único, que possui valores, experiências culturais específicas, é necessário a intervenção adequada do professor. Desta forma, o professor, enquanto agente educativo, deve ter formação adequada, de forma a promover a educação para a cidadania nos seus alunos, abordando as temáticas interculturais de forma sensível, com um enorme respeito e consideração. Será, pois, de extrema importância desenvolver no professor competências interculturais que o permitam ser um agente educativo assertivo na abordagem da interculturalidade.

O professor será um modelo essencial para os seus alunos, e deverá adequar a sua metodologia da melhor forma, considerando como objetivo ajudar os alunos a pensar, a agir culturalmente, onde possam desenvolver “foundations, frameworks, skills, and knowledge to develop an understanding of underlying cultural values, communication styles, and worldviews to better understand others” behaviors to interact effectively and appropriately with others and, ultimately, to become more interculturally competente” (Deardorff, 2009, p. xiii)

Assim, será essencial fomentar formação na área da interculturalidade no processo de formação contínua dos professores, levando estes profissionais a aprender, a adequar a sua prática e enquanto agentes educativos, educarem cidadãos mais sensíveis à diversidade cultural.

Ao nomear os diferentes e considerar a diversidade cultural dos alunos que se encontram hoje nas salas de aula, requer um professor culturalmente orientado ou multiculturalmente competente, capaz de fundamentar a sua prática em subsídios de recolha das experiências e dos saberes dos distintos grupos. Para isso, contudo, precisa de ter consciência dessa diversidade superar o “daltonismo cultural”, usualmente presente nos cursos de formação docente, que impede o discernimento da gama de tonalidades que fazem do mundo um “arco-íris de culturas. (Canen, 1998, p.136)

Desta forma, será também essencial alterar a formação dos professores, habilitando-os serem agentes educativos que possuam competências interculturais, e essa formação deve ser “construída em enfoques teóricos, técnicos e prático-reflexivos, assumindo-se o modelo crítico como a charneira da reestruturação do verdadeiro profissional, consciente e comprometido com a reconstrução de uma sociedade de cidadãos mais livres, justos, solidários e democráticos” (Peres, 2006, p. 128). No entanto, tudo isto será mais fácil se entendermos por formação profissional do professor

basicamente a sua preparação para o exercício da função docente. E esta preparação inicial prevê o começo do exercício permanente, que quer dizer, ao longo de toda a vida profissional ativa, se bem que na atualidade tendam a desaparecer as diferenças entre os dois períodos formativos e valoriza-se consideravelmente a formação permanente e estima-se que a formação inicial constitui o primeiro passo a caminho daquela.” (Rosales, 1998, p.21)

O conceito de competência intercultural é um conceito abordado por alguns autores. Clanet define competência cultural como “o conjunto de processos – psíquicos, grupais, institucionais – gerados pela interação de culturas numa relação de intercâmbios recíprocos e numa perspectiva de salvaguarda de uma relativa identidade cultural dos participantes” (citado em Miranda, 2004, p. 20).

Na perspectiva de Spitzberg & Changnon (2009, p.7), a competência intercultural é considerada como “the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world”.

Considerámos dois modelos fulcrais na perceção da competência intercultural, onde o primeiro é o modelo composicional de competência intercultural de Deardorff (2006), onde a autora clarifica competência intercultural como uma capacidade baseada em motivação, atitudes, estratégias e reflexão, que permita a interação entre diferentes interlocutores com diferentes origens linguísticas e culturais.

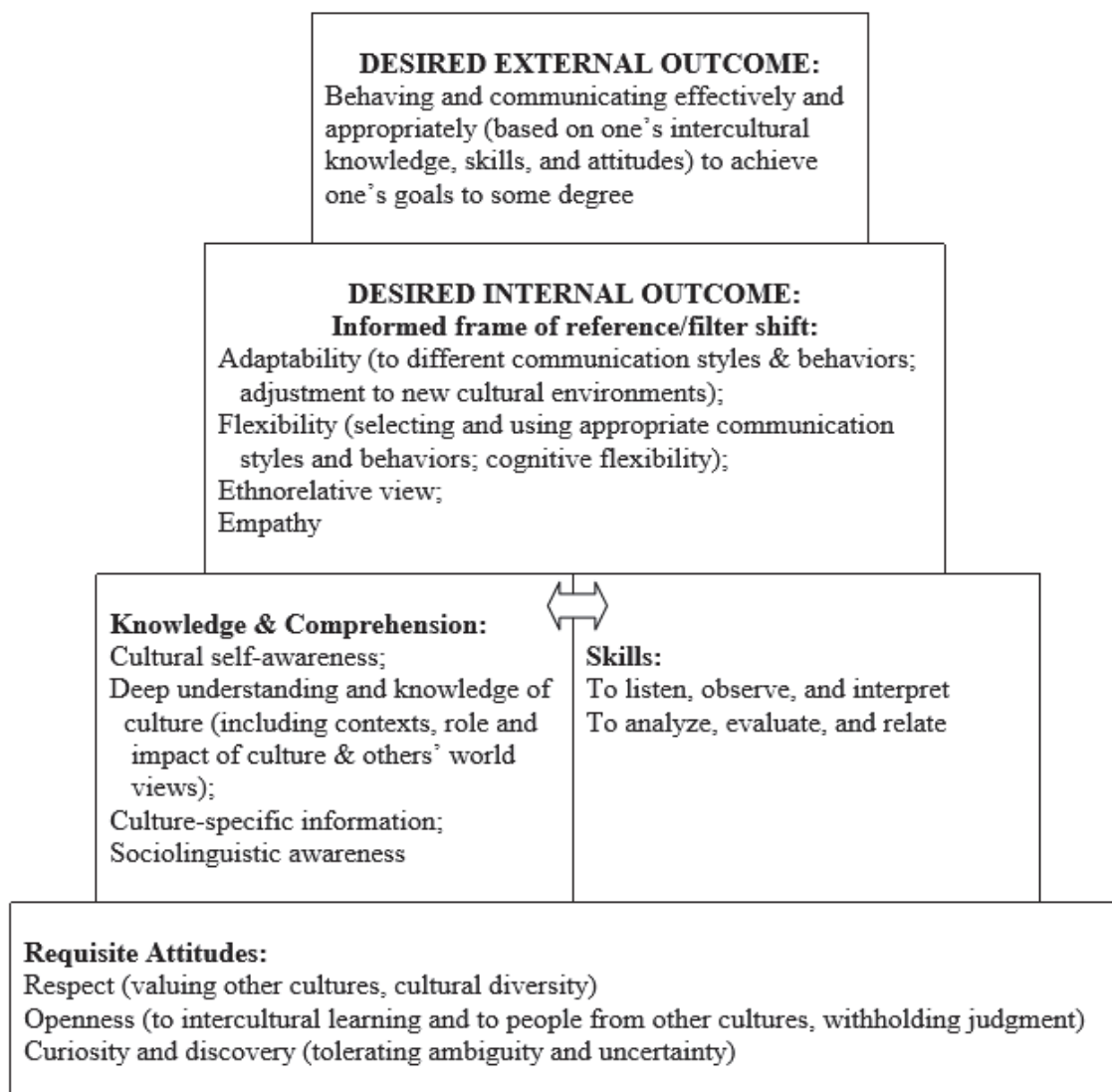


Figura 1 - Modelo composicional de competência intercultural - Deardorff (2006, p. 196)

Este modelo (figura 1) tem um formato de pirâmide, organizado em quatro níveis, de acordo com Monteiro (2021). A base da pirâmide refere-se às atitudes necessárias para interagir com o Outro, considerando a curiosidade inata, a valorização pela diversidade cultural, o respeito, a abertura, a suspensão de julgamento e a tolerância. Todas estas atitudes estão relacionadas e permitem ao indivíduo demonstrar uma disponibilidade para contactar com o Outro.

O nível seguinte da pirâmide é de caráter cognitivo/estratégico por estar relacionado com o conhecimento de si e do Outro, assim como as estratégias

utilizadas na descoberta do Outro e a aquisição de uma relação recíproca. Ao gerir estas atitudes, conhecimentos e estratégias, o indivíduo poderá ter mais facilidade na relação com o Outro. A nível interno salientam-se a flexibilidade, adaptação, a empatia, a nível externo, traduz-se através da comunicação intercultural, que se revela adequada ao contexto e aos intervenientes.

De acordo com Deardorff (2006), o processo da competência comunicativa intercultural depende de alguns critérios e é extensível a diferentes contextos e momentos, traduzindo-se numa aprendizagem ao longo da vida. Desta forma, é um processo complexo, gradual, com evolução positiva ou negativa, que reflete o resultado das experiências, a mudança de atitudes e da utilização de diferentes estratégias.

Considerámos também o modelo de Byram (1997), que considera a competência intercultural composta pelas competências linguística, sociolinguística e discursiva e nos seguintes saberes especificamente:

- o Saber, que se relaciona com a cultura geral, que se traduz nos valores, comportamentos e na estrutura social do país e da cultura materna, quer da cultura alvo, bem como a interação entre ambas;
- O Saber- Ser/estar, ou seja, a capacidade de demonstrar interesse, curiosidade, disponibilidade, abertura, tolerância, empatia na forma de expressar atitudes e comportamentos positivos perante os valores, as ideias e a perspectiva do Outro;
- o Saber- aprender/fazer, que se traduz nos procedimentos relacionados com a interação positiva com o Outro, mediando a cultura um e a cultura dois, de forma a atenuar conflitos interculturais;
- o Saber- compreender, isto é, a capacidade de reagir de forma positiva ao Outro, relacionando-o com a sua própria forma de estar e ver o mundo.

O domínio destas competências converge no desenvolvimento da consciência cultural (saber envolver-se) em termos de elaboração de critérios de avaliação

referentes às práticas e perspectivas culturais de si ou do Outro. Neste modelo, o papel do indivíduo é fundamental no processo relacional com o Outro.



Figura 2 - Modelo de Competência Comunicativa Intercultural (adaptado de Byram, 1997)

Para Byram (1997, p. 9) o indivíduo é:

someone who is able to see relationships between different cultures – both internal and external to a society – and is able to mediate, that is interpret each in terms of the other, either for themselves or for other people. It is also someone who has a critical analytical understanding of (parts of) their own and other cultures – someone who is conscious of their own perspective, of the way in

which their thinking is culturally determined, rather than believing that their understanding and perspective is natural.

Assim, de acordo com este autor, para um indivíduo assumir uma relação intercultural, deve manifestar atitudes de curiosidade e abertura, disponibilidade para receber as outras culturas. Um indivíduo deve conhecer tanto do país do interlocutor como também desenvolver capacidades que lhe permitam interpretar, integrar e relacionar um documento ou evento de outra cultura, e relacioná-lo com a sua própria cultura e as suas práticas culturais. O indivíduo deve favorecer capacidades de descoberta e interação de forma a receber novos conhecimentos e elementos da cultura do Outro, onde a última fase corresponde ao alcance da consciência crítica cultural que se assume como uma educação política, isto é, a capacidade de avaliar criticamente, com base em práticas e produtos da sua própria cultura e das outras culturas.

Aprender a conhecer os outros é a primeira no desenvolvimento de competências interculturais. Aprender a saber fazer leva o sujeito a interagir com outros, diferentes de si e através destas interações, poderá aplicar as aprendizagens adquiridas, aprendendo com as interações, aprendendo desta forma a saber ser.

O modelo de Byram aproxima-se muito da realidade do contexto educativo, jardim-de-infância, onde as crianças entre os 3 e os 5 anos começam por estabelecer as suas interações cumprindo estas etapas.

2. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2.1. A importância da Educação Pré-Escolar no quadro de uma educação para a cidadania

A cidadania pressupõe uma participação ativa de cada um na sociedade. Esta integração no contexto social será mais harmoniosa se os direitos, valores, crenças e normas de cada um forem respeitadas em reciprocidade.

Refletir sobre o conceito de cidadania remete-nos de imediato para um conceito complexo, com uma definição problemática, contestada, que poderá sofrer diversas interpretações. Soares (2003, p.10) diz-nos que cidadania se define como o “processo catalisador de experiências e vivências”.

De acordo com Martins e Mogarro (2010, p.187), cidadania é “o conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade, que passa a designar-se como cidadão”. Stoer & Cortesão (1999, p.49) defendem uma cidadania fundamentada na democracia participativa onde as subjetividades e as diferenças culturais são valorizadas dentro da própria escola. Esta cidadania constrói-se “através da inclusão da diferença e não pela sua exclusão.”

O sistema educativo tem revelado alguma preocupação em dar resposta às transformações que ocorrem na sociedade, onde “nas últimas quatro décadas, as preocupações com a educação para a cidadania em Portugal têm sido sucessivamente assumidas por diversas componentes curriculares, como a educação cívica, a formação pessoal e social e a educação para a cidadania.” (Martins & Mogarro, 2010, p.190).

O jardim-de-infância como contexto educativo também recebeu esta influência, dando prioridade a uma abordagem da educação para a cidadania, onde “deve ser, na verdade, um «laboratório» de cidadania, de valores democráticos, de igualdade, de solidariedade, de estímulo à curiosidade e troca de ideias, de experiências de aprendizagens significativas permitindo às crianças construir

noções de si mesmas a partir das interações estabelecidas e proporcionadas por todos os atores educativos” (Henriques & Marchão, 2014, p. 533).

Neste sentido, tendo em conta os desafios sociais existentes, na educação do século XXI justifica-se a integração da educação para a cidadania, pois de acordo com Diaz-Aguado (2000, p.15):

- Constata-se uma necessidade de nos relacionarmos num contexto que é cada vez mais multicultural e heterogéneo, ao mesmo tempo que se verifica uma pressão para a homogeneidade e o aumento das incertezas sobre a própria identidade individual e coletiva;
- As novas tecnologias da informação proporcionam-nos possibilidades aparentemente ilimitadas. Nomeadamente, permitiram eliminar as barreiras espaciais da comunicação, coexistindo em simultâneo com o isolamento e a exclusão social de alguns indivíduos e grupos sociais; e tornaram ainda disponível e facilmente acessível uma enorme quantidade de informação, ao mesmo tempo em que se constata uma razoável dificuldade para a processar e compreender;
- Verifica-se que existe um ressurgimento de formas de intolerância e de violência que se pensava estarem já superadas (e.g., tráfico de seres humanos, escravatura laboral, xenofobia, violência doméstica, para além dos conflitos) em simultâneo com a ausência de certezas absolutas relativamente à forma de as enfrentar.

Assim, é indispensável salientar que a educação para a cidadania deve ser transversal e integrar os diferentes documentos orientadores bem como respetivos currículos ao longo do processo educativo, no sentido de estimular e desenvolver “nas crianças atitudes de responsabilidade, tolerância, respeito e preservação, formando cidadãos e cidadãs capazes de participarem ativamente na sociedade onde estão inseridos/as, aptos/as a olharem o mundo de forma crítica e expressando as suas ideias” (Cabral, 2015, p. 29).

Se pensarmos no conceito de educação, de acordo com as orientações da UNESCO, "Education – in all its forms and at all levels – is not only an end in itself but is also one of the most powerful instruments we have for bringing about the changes required to achieve sustainable development" (UNESCO's Diretor-Geral Koïchiro Matsuura, 2004, p.3). Ao considerarmos a perspectiva holística da UNESCO, depreendemos que a educação será o caminho mais adequado para a cidadania. Neste sentido, a educação para a cidadania revela-se primordial, visto ser indispensável para a existência de uma sociedade tolerante, inclusiva e livre, onde a solidariedade, o respeito devem ser a base de um diálogo intercultural.

De acordo com Cardoso (1998, p.100), "não há educação para a cidadania que não seja educação intercultural". Para este autor, "a educação para a cidadania, assim como a sua dimensão intercultural, passam sobretudo pelo desenvolvimento e interiorização, em liberdade de consciência, de atitudes e valores democráticos. Estas aprendizagens são promovidas, principalmente, através da forma como é organizado o processo educativo, do papel que nele é reservado aos alunos e das experiências que lhes são proporcionadas. Os conteúdos, intencionais e criteriosamente selecionados, devem suscitar aprendizagens dinâmicas pro- motoras de valores e atitudes essenciais para o exercício futuro de cidadanias em contextos cada vez mais interculturais" (ibidem).

Também na perspectiva de Fernand Ouellet (2002), a educação intercultural articula-se inevitavelmente com a educação para a cidadania, "e as iniciativas que promove correspondem a cinco preocupações ou valores: coesão social (procura de uma pertença coletiva); aceitação da diversidade cultural; igualdade de oportunidades e equidade; participação na vida democrática; preocupação ecológica."

A educação para a cidadania é um processo complexo e longo, que se inicia, desde logo, no contexto familiar da criança, mas que irá decorrer nos diversos microssistemas que irão integrar o seu desenvolvimento, "onde existem trocas

recíprocas entre o indivíduo e o meio que o envolve”, que nos remete para a abordagem ecológica de Bronfenbrenner (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.14)

Consideramos a escola um dos microsistemas principais no desenvolvimento da criança, desta forma, constitui-se um interveniente indispensável na educação para a cidadania. Segundo Oliveira Martins (1992), a escola, “agente de mudança e fator de desenvolvimento (...) tem que se assumir basicamente não só como um potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento” (citado em Vasconcelos, 2007, p.111). Ainda na perspectiva de Leite (2000, p.56), “educar para viver num mundo multicultural tem de ser cada vez mais um dos propósitos de todos os níveis de formação.”

Roldão (1999) distingue dois níveis de educação para a cidadania, onde destaca uma vertente de formação cívica, situada entre a socialização e a educação para os valores, “que diz respeito aos conhecimentos e aos comportamentos necessários à inserção na vida civil da sociedade e dos seus mecanismos jurídico-políticos”, e outra, que “faz parte da função educativa da escola e permite que a partir dela se construam níveis mais profundos de participação social e de práticas informadas por valores.” (p.12)

A educação para a cidadania é uma área transversal, estando presente nas diversas áreas de conteúdo bem como nos diversos contextos (educativos e familiar), onde a criança cresce e evolui, enquanto cidadão. Neste sentido, a educação para a cidadania é o suporte de aquisição de competências que serão necessárias na vida em sociedade, nomeadamente em sociedades culturalmente diversificadas.

Para Leite e Rodrigues (2001, p.24), “a educação para a cidadania representa mais do que a educação cívica, a educação para a civilidade ou para a participação política. A educação para a cidadania tem o sentido mais amplo de formar indivíduos promovendo a interação num contexto comum, sendo a escola apenas um dos múltiplos lugares onde essa interação acontece”. Desta forma, a

educação para a cidadania revela ser uma área multidisciplinar e transversal, estando maioritariamente relacionada com a área de desenvolvimento pessoal e social, como tal, “é considerada uma área transversal dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários capacitando-os para a resolução dos problemas da vida.

Também a educação pré-escolar deve favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME, 1997, p.51). A visão de Vasconcelos reforça os referenciais presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

«cidadão» será a pessoa em plena posse dos seus direitos civis e políticos para com um estado livre e sujeita a todas as obrigações inerentes a essa condição. Assim, podemos desde já inferir que ser cidadão implica o exercício de direitos e deveres e, mais do que isso, uma negociação entre direitos e deveres de modo a que sempre prevaleça o bem comum. Ser cidadão pressupõe identidade e pertença mas também o sentido solidário de participação numa causa comum (2007, p.109).

Assim, a escola, enquanto contexto educativo, é um elemento crucial na promoção da educação para a cidadania, sensibilizando para os valores essenciais que promovem a tolerância, o respeito, a solidariedade. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p.44), “É neste contexto que se desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.”

Em Portugal, os princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, de acordo com a Lei-Quadro (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro), a educação pré-escolar tem como objetivos:

1. Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania

2. Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade
3. Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem.

Ainda de acordo com este documento, a educação pré-escolar tem como princípio geral que “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p. 67).

Reconhece-se, atualmente a importância da educação pré-escolar como um período essencial na vida da criança e assume-se como um alicerce para o sucesso escolar e, futuramente, como indivíduo. Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino e Niza (2013) esclarecem a importância do ensino pré-escolar, pois é através deste que as crianças vão desenvolver competências, interiorizar normas e valores inerentes à vida em sociedade, promovendo atitudes essenciais à sua inserção social, quer na escola na escola, quer na vida.

Vasconcelos (2007) defende que o jardim-de-infância, como organização social participada que é, deve proporcionar às crianças as suas primeiras experiências, ao nível da vida democrática. Só desta forma, a criança vai deixar de ter uma visão centrada em si, para ser parte de um do grupo, aprendendo a trabalhar de forma cooperativa, desenvolvendo a sua autonomia. Por isso reconhece-se nas Orientações Curriculares que “este período é crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (2016, p.4).

De acordo com a Direção-Geral da Educação (DGE) (2013, pp. 2-6), a educação para a cidadania compreende várias dimensões, sendo elas:

1. Educação Rodoviária - Um processo formativo que tem como objetivo fomentar “comportamentos cívicos e mudar hábitos sociais, de forma a reduzir a sinistralidade rodoviária”.

2. (ii) Educação para o Desenvolvimento - Pretende desencadear processos de consciencialização para as disparidades locais/mundiais num contexto de globalização. Pretende promover o desenvolvimento sustentável.
3. Educação para a Igualdade de Género - De acordo com Cardona (2015), a distinção de género vai derivar primeiramente das construções sociais e das especificidades de cada cultura, pois estas variam no espaço e no tempo e são sujeitas a readaptações de acordo vários fatores. Pode-se inferir que “o género deve ser encarado como um dos princípios organizadores da construção do percurso individual de cada cidadã ou cidadão, na formação das respetivas competências para o exercício pleno da cidadania” (Cardona et al, 2015, p. 18). Assim, é categórico falar de género quando se fala de cidadania.
4. Educação Financeira - Possibilita aos jovens a aprendizagem de competências essenciais na área das finanças pessoais, consumo e contextos financeiros.
5. Educação para a Segurança e Defesa Nacional - Visa demonstrar o contributo “dos órgãos e estruturas de defesa para a afirmação e preservação dos direitos e liberdades civis, bem como a natureza e finalidades da sua atividade em tempo de paz”. Pretende ainda consciencializar para a importância do património cultural e para a “tradição universal de interdependência e solidariedade entre os povos do Mundo.”
6. Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável - pretende desenvolver processos de promoção da conservação ambiental, “promoção de valores, de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os alunos para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais atuais.”
7. Educação para a Saúde/Sexualidade - Mobiliza conhecimentos nas crianças/jovens, para fomentar atitudes e valores que os remetam

- para decisões adequadas à sua “saúde, bem-estar físico, social e mental”.
8. Educação para o Empreendedorismo - Visa a edificação de conhecimentos que fomentem o desenvolvimento da capacidade de mudança iniciativa e inovação.
 9. Educação do Consumidor - Faculta informação no sentido de sustentar as ações que contribuem para comportamentos “solidários e responsáveis do aluno enquanto consumidor (...) face ao desenvolvimento sustentável e ao bem comum.”
 10. Educação Intercultural - Difunde o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural como “fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais. Pretende-se desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade.”
 11. Educação para os Media - Incentiva as crianças/jovens a utilizar as tecnologias de informação e comunicação, como forma de conhecimento e incentivando atitudes de uma utilização cuidadosa da internet.
 12. Promoção do Voluntariado - Visa envolver as crianças/jovens nesta prática de forma precoce e ativa para fomentar a promoção da coesão social.
 13. Dimensão Europeia da Educação - fomenta o envolvimento dos alunos em projetos de âmbito europeu, visando a promoção da identidade europeia. Estas dimensões são transversais aos vários níveis de ensino, sendo adaptadas a cada um deles através de estratégias delineadas para o efeito.

Esta fase é um período essencial para aquisições a diferentes níveis, e principalmente, no que diz respeito à educação para a cidadania. As aquisições de valores relacionados com o respeito, aceitação pela diferença, as adaptações a regras sociais destacam-se como objetivos

principais durante a primeira infância, dando ênfase à escola como “um locus fundamental da educação para a cidadania” (Vasconcelos, 2007, p.111)

Constatamos que estas dimensões apresentam uma transversalidade que abrange diversos níveis de ensino, adaptados e ajustados a cada um. Nas Orientações Curriculares (2016) verificamos uma relação entre algumas dimensões, e as linhas orientadoras da DGE e demonstramos existir compatibilidade na promoção de objetivos relacionados com comportamentos, atitudes e valores.

Desta forma, a Escola enquanto contexto educativo, é um elemento primordial na educação holística de cada criança, onde a educação para a cidadania tem um lugar essencial, pois aqui há uma exposição ao outro, um abrir de caminhos, de novas perspectivas, de oportunidades de descobrir e deixar-se descobrir, onde se promovem situações de valorização pessoal, respeito mútuo e tolerância.

De acordo com a perspectiva de Leite e Rodrigues (2001), a educação para a cidadania promove interações entre diversos contextos e o contexto educativo é um dos vários locais onde podem ocorrer essas interações.

A Unesco publicou, em 2014, o documento “Global Citizenship Education” onde se destacam as funções principais da educação para a cidadania, relacionando-as com a globalização:

It is directly related to the civic, social and political socialization function of education, and ultimately to the contribution of education in preparing children and young people to deal with the challenges of today’s increasingly interconnected and interdependent world. There are also overlapping and mutually reinforcing objectives, approaches and learning outcomes with these and other education programmes, such as intercultural education. (p.15).

Este documento traça três objetivos principais:

- 1- Educar os alunos para a cidadania e direitos humanos, à luz dos princípios fundamentais da sua constituição
- 2- Ser capaz de exercer o sentido crítico;

3- Adquirir um sentido de individualidade e de responsabilidades comunitárias

Observamos que estes objetivos tocam nas quatro premissas fundamentais delineadas por Delors. No ponto de vista de Leite, Fernandes e Silva (2013, p.36), “a educação para a cidadania não se pode limitar, de modo algum, à aquisição de uma informação e que, ao contrário, tem de passar pela vivência de situações onde ocorram o debate e a consciencialização da vivência da condição humana e social”. Ainda segundo os mesmos autores, a educação para a cidadania constitui “uma plataforma de mediação, com propriedades de inspiração de novas práticas e envolvimento que assentam num diálogo entre sujeitos educativos e o coletivo social. (...) Desenvolve novas competências essenciais na complexidade do mundo contemporâneo, ensinando o indivíduo a posicionar-se perante um problema, fazer escolhas e tomar uma decisão (Leite, Fernandes e Silva, 2013, pp. 39-40).

O Conselho da Europa (2008) preconiza que a educação para uma cidadania democrática é essencial para o pleno funcionamento de uma sociedade equilibrada, justa, livre, inclusiva, com compreensão recíproca, onde o diálogo intercultural promova a igualdade de todos. Há, assim, um reforço da importância da educação, nos vários níveis de atuação, enquanto processo que possibilita a todos os indivíduos a aquisição de comportamentos e competências através de diferentes abordagens e contextos educativos.

Araújo (2008) defende que no contexto atual, onde surgem as propostas a nível da educação multicultural, devemos respeitar as diferenças culturais e dar-lhes espaço necessário, para que possamos desenvolver uma cidadania baseada na democracia participativa. No entanto, será necessário um esforço efetivo ao nível das escolas e onde o objetivo principal da educação para a cidadania é a participação de todos os cidadãos na vida do grupo, ao longo do percurso escolar. Desta forma, a educação escolar tem assim uma grande responsabilidade no desenvolvimento dessas competências e capacidade cívicas através dos procedimentos da prática da vida escolar, com recurso a

metodologias ativas e da intervenção não apenas ao nível do currículo explícito, mas também ao nível do currículo oculto (Araújo, 2008, p. 89)

A nível da educação pré-escolar e especificamente na área do desenvolvimento pessoal e social, onde se enquadra a educação para a cidadania, verificamos que as Orientações Curriculares (2016) destacam que a organização do ambiente educativo e o quotidiano do jardim de infância devem estar organizados de forma a promover o respeito por outras culturas, vivências democráticas, dinâmicas de participação e de equidade, para promover processos de igualdade cultural e de género.

Cardona et al (2015) indicam que na educação pré-escolar devem criar-se espaços educativos facilitadores, que se relacionem com a participação democrática do grupo, para que todos participem nas tarefas e decisões a tomar. A organização do grupo, as oportunidades de escolher, de se expressar e de tomar decisões dá à criança a oportunidade de “aprender a ser pessoa” (Marchão & Bento, 2012, p.12).

A utilização de estratégias como o diálogo, a discussão de ideias em grande ou pequeno grupo, dão oportunidade de cada criança expressar o seu ponto de vista, a resolução conjunta de situações e conflitos, e o experienciar situações democráticas, onde através do “questionamento das atitudes e situações observadas ou vividas em grupo – oportunidades que não poderão ser negligenciadas quando se pretende educar para ‘viver juntos e viver com os outros’ (...) para descobrir o que existe de comum e, só a partir daí, o que existe de diverso” (Leite e Rodrigues, 2001, p.28). Desta forma, as diversas experiências sociais, a observação de modelos, as interações entre adultos e crianças e entre crianças dão oportunidade à criança de tomar “consciência de perspectivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (OCEPE, 2016, p.39).

Ao considerarmos a primeira infância como uma fase primordial em aquisições, sabemos que o jardim-de-infância é um contexto de experiências e vivências precoces de cidadania,

“formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efetiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social.” (Vasconcelos, 2007, p.113)

O Guião de Educação, Género e Cidadania (2015, p. 8) refere também que “uma cidadania ativa numa sociedade cada vez mais plural implica a aceitação do valor da igualdade dos direitos e dos deveres para todos e todas, implica um compromisso genuíno com a sociedade na sua diversidade, o respeito crítico pelas culturas, crenças, religiões etc., e implica também abertura à solidariedade pela diferença”. Neste sentido, o jardim-de-infância tem uma responsabilidade social na formação de futuros cidadãos, no sentido de os preparar para a sociedade cada vez mais multicultural, onde a escola, enquanto agente educativo deve promover a “aprendizagem da igualdade de todos os alunos, quaisquer que sejam as suas origens e as suas religiões” (Ferreira, 2003, p.51).

2.2. A Educação Intercultural em Portugal: das linhas orientadoras às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A Educação é um tema controverso e discutível na sociedade, tendo em conta as questões políticas, sociais e económicas que predominam. Em 1960, destacou-se a nível político, social e educacional, que o país se considerava “um todo idêntico que se distribuía pelos diferentes continentes, com uma mesma língua, uma mesma cultura, uma história comum e uma ‘universalidade de espírito’” (Cortesão e Pacheco, 1991, p.37).

A partir de 1970, Portugal começou a experienciar os primeiros fenómenos migratórios de pessoas de ex-colónias portuguesas, o que começou a provocar alguma heterogeneidade cultural, que se foi acentuando na nossa sociedade. Surgiu a discriminação social, provocada pela falta de inclusão dos cidadãos e consequentemente provocou fenómenos diferentes dentro da escola. O racismo, a falta de inclusão, provocaram muitas situações designadas como casos de crianças com dificuldades de aprendizagem. No entanto, não foram feitos esforços que permitissem reconhecer a diversidade cultural, desenvolver legislação adequada e, como consequência, não foram ativadas estratégias e metodologias adequadas às alterações que surgiram.

No final dos anos de 1980, início dos anos 1990, o Ministério da Educação desenvolve esforços no sentido da igualdade de oportunidades, do respeito pela diversidade cultural, orientados no sentido da compreensão e aceitação do fenómeno do multiculturalismo, dando lugar a uma intervenção educativa mais assertiva à realidade multicultural da sociedade da época. Em 1988, é publicada a Portaria 243/88 de 19 de Abril, onde surge o conceito de “Currículos Alternativos”, estes seriam adequados a grupos específicos quando o sistema educativo se revelava inadequado. Foi, sem dúvida, um marco fundamental para o reconhecimento e aceitação das culturas dos alunos, e pouco tempo depois foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que surge com princípios orientadores alternativos às metodologias aplicadas, defendendo o conceito de uma “escola para todos”.

De forma a acompanhar estas alterações, foram feitas algumas evoluções neste sentido:

1. Em 1991 foi criado o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural – seguido pelo Secretariado Entreculturas em 2001;
2. Em 1993 foi lançado o projeto de Educação Intercultural (PREDI);
3. Entre 1994 e 1997, foi promovido um curso de formação de mediadores culturais com o nome de “Projeto ir à Escola”, pelo Departamento de

- Educação Básica, com o objetivo de apoiar o percurso escolar de crianças de etnia cigana;
4. Em 1996, foi criado o cargo do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Foi também publicado o Despacho nº147 B/ME/96, de 8 de Julho, clarificando o enquadramento legal de constituição de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP);
 5. No final dos anos 90, a língua gestual portuguesa e o mirandês foram reconhecidas como línguas oficiais da república portuguesa;
 6. Houve um reconhecimento da Educação Inter/Multicultural como área de formação prioritária nas candidaturas, de acordo com o Regulamento de Equiparação a Bolseiro;
 7. É criado um grupo de trabalho com o objetivo de estudar as medidas a desenvolver e implementar no sistema educativo de forma a criar oportunidades de igualdade e inserção de crianças de etnia cigana (Cochito, 2004; Araújo, 2008).

Podemos sublinhar dois projetos que se destacaram:

- a. “A Escola na Dimensão Intercultural” (inserido no projeto de Educação Intercultural, PREDI), desenvolvido nas escolas de 1º ciclo do ensino básico, localizadas em bairros pobres da área metropolitana de Lisboa com crianças de origem africana e cigana, com objetivo de:
 1. Combater o etnocentrismo da cultura escolar e certificar a presença de outras culturas na instituição escolar;
 2. Experimentar estratégias de ensino aprendizagem promotoras da continuidade cultural e uma relação de proximidade entre escola e família;
 3. Promover a aquisição de competências de comunicação oral e escrita nos alunos;
 4. Desenvolver estratégias e metodologias de aceitação e de inibição do preconceito;
 5. Promover um ambiente pedagógico que através das suas condições fomente a igualdade de oportunidade e o sucesso escolar;

6. Desenvolver estratégias de intervenção que possam ser generalizáveis e adequadas a diferentes contextos.

b. Projeto de Educação Intercultural do Secretariado Entreculturas, desenvolvido em escolas de 1º, 2º e 3º ciclos em Faro, Lisboa e Porto, no sentido de dar resposta às necessidades das escolas portuguesas e à forte presença de população multicultural nestes núcleos urbanos.

O seu objetivo geral relacionava-se com a resolução de conflitos étnicos que existiam nas escolas e os seus objetivos específicos eram:

1. Melhorar a qualidade da ação educativa nas escolas;
2. Promover a educação intercultural através dos projetos desenvolvidos nas escolas;
3. Facilitar a integração escolar dos alunos de grupos minoritários étnicos, de modo a promover a igualdade de oportunidades;
4. Estimular a criação de relações de harmonia entre a escola e a comunidade.

Foram também desenvolvidos programas para estudar os problemas que surgiram com as minorias nas escolas portuguesas, e posteriormente, com a análise dos resultados, foram desenvolvidos projetos e medidas no sistema educativo português. O objetivo destes programas foi a identificação de dispositivos pedagógicos, para posteriormente se elaborarem atividades de ensino-aprendizagem aliciantes e interessantes para as crianças (Araújo, 2008).

Também o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) apresentou, no Plano de Integração dos Imigrantes 2010-2013, publicado em Diário da República (2010) medidas que têm em conta o desenvolvimento de políticas e estratégias, que vão incidir em diversas áreas de intervenção, tais como: língua, cultura, diálogo intercultural, combate ao racismo e à discriminação e reconhecimento e aceitação da diversidade e da interculturalidade. Muitas destas linhas de ação foram continuadas pelo ACM. Entre essas medidas destacam-se:

1. Programa Português para Todos (direcionado à população imigrante), que promove o conhecimento da língua portuguesa e o reconhece como um fator de integração;
2. Valorização da diversidade cultural em todos os domínios e atividades, tendo em conta a promoção do diálogo intercultural e a multiculturalidade;
3. Formação para a interculturalidade na formação contínua de professores
4. Apoio ao acolhimento e integração de estudantes estrangeiros e descendentes de imigrantes em Portugal;
5. Medidas legislativas, divulgação e formação no combate à discriminação racial;
6. Sensibilização e capacitação para a interculturalidade e diálogo inter-religioso no acolhimento e apoio na integração dos imigrantes.

No entanto, mesmo com estas medidas, destacou-se um atraso de Portugal, a nível das estratégias de adequação a nível da educação. Em 2014, o Alto Comissariado para as Migrações (ACM), publicou o documento “Monitorizar a integração de imigrantes em Portugal; relatório estatístico decenal”, que dá conta da evolução do trabalho realizado mas também dos problemas que continuam a existir.

Salienta-se, como já referimos, o processo de seleção do Prémio o selo «Escola Gandhi» de Educação para a Cidadania que permite reconhecer projetos de escolas, no âmbito da Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola, que estimulem a participação ativa na construção de sociedades mais justas, solidárias, igualitárias e inclusivas, em concordância com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e com os princípios, valores e áreas de competências.

Encontra-se igualmente disponível um Projeto “Não São Apenas Números”, para Crianças e Jovens Refugiados, onde são definidas medidas normativas e acolhimento, são disponibilizados recursos, que facilitem a integração destas crianças e jovens nos contextos educativos.

São disponibilizados outros recursos na área da inclusão, de forma a criar contextos educativos inclusivos que possam contemplar necessidades específicas em diferentes dimensões: ética, que se refere aos valores e princípios orientadores; a dimensão relacionada com a implementação de políticas educativas que permitam enquadrar a ação das escolas, bem como das comunidades; por último a dimensão relacionada com as práticas educativas, em que nenhuma destas dimensões deve ser descurada.

Habitualmente, a educação é considerada um processo de transmissão de conhecimentos e aquisição de conceitos, que, por vezes, estão uniformizados, deturpados, mas passam na mesma geração, entre gerações e entre culturas. Sabemos que as políticas educativas têm um papel fundamental no respeito ou desvalorização da diversidade cultural e que devem promover a educação para e pela diversidade. De acordo com o Relatório Mundial da Unesco (2009, p.15), “Assim se garante o direito à educação, ao mesmo tempo em que se reconhece a diversidade das necessidades dos educandos (especialmente daqueles que pertencem a grupos minoritários, indígenas ou nômades) e a variedade dos métodos e conteúdos conexos.”

As políticas educativas defendem a educação intercultural, tendo em conta que são um fator indispensável na prevenção de fenómenos de exclusão, no entanto, na prática, foram pouco eficientes. A Unesco, o Conselho da Europa ou a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE), fazem esforços a nível europeu e mundial, no sentido de promover a igualdade de oportunidades, a inserção das outras culturas, a interação entre as mesmas e as implicações educativas para uma educação intercultural.

Em 2015, o Ministério da Educação e Ciência propôs várias ações de sensibilização, com temas relacionados com a interculturalidade no contexto escolar, onde os implicados são os intervenientes na escola. Foi evidenciado o Plano Estratégico para as Migrações (2015, p.2), pois “é necessário consolidar o trabalho de acolhimento e de integração social e, sobretudo, redobrar esforços na correta inclusão das segundas e terceiras gerações daqueles que, descendendo de imigrantes, já são novos cidadãos portugueses, através de

mais ações de integração em escola, formação e emprego e de mais boas práticas que inculquem nos jovens sociedade de que fazem parte.”

Observamos que existem vários esforços e projetos no contexto histórico e social do sistema educativo português, no entanto, continuamos a verificar dificuldades na perspectiva para o respeito, valorização e inclusão de outras culturas no processo educativo. Na visão de Cortesão e Pacheco (1991, p.35), “a escola toma parte no aumento das características hegemónicas da cultura dominante e, por conseguinte, no esmagamento simbólico (coletivo) das culturas minoritárias”.

Sabemos que há muitos contextos educativos que incluem nos seus projetos educativos objetivos relacionados com a Educação Intercultural, no entanto, é necessário aplicá-los, contextualizá-los, dar-lhe a devida importância. Verificamos que é necessário partir de objetivos, redefinir estratégias pedagógicas e reformular a prática educativa, dando oportunidades aos alunos de conviverem com a diferença, o conhecimento, descoberta e aceitação do outro, dando lugar a uma educação cívica precoce. Seria necessário promover oportunidades de inclusão educativa e social, onde as recomendações poderiam passar por:

- Criar planos de integração transitórios adequados aos alunos imigrantes, onde deve existir um período de adaptação e capacitação das famílias;
- Apoiar as escolas, desenvolvendo medidas de apoio e de diferenciação às escolas mais problemáticas, de forma a inibir os “rótulos” escolares;
- Reforçar que o direito ao sucesso é de todos, onde o princípio da equidade pressupõe a diferenciação.

Pinho e Moreira (2012, p.20) destacam a relevância de projetos nacionais que se assumam como “portals to the development of a plurilingual and intercultural education.” Enfatizam a promoção deste tipo de dinâmicas nos contextos educativos, visto que a integração curricular “of plurilingual and intercultural education is deeply intertwined with [their] professional knowledge about the topic

and [their] representations about [their] teaching” (Ibidem), reformulando a visão dos docentes em relação à educação intercultural.

Desta forma, torna-se necessário utilizar metodologias adequadas com abordagens multidisciplinares do currículo, trabalhos de projeto no âmbito da educação intercultural e investir em formação profissional a todos os intervenientes no processo educativo, onde educadores e professores têm lugar de destaque, sendo que são estes que priorizam e fazem a gestão, adaptação do currículo. Observamos Ferreira (2003) que afirma que as práticas interculturais devem ser transversais a todos os níveis de ensino, através da integração da educação intercultural na educação formal.

Guijarro (2005, p.27) advoga que

El desarrollo de curricula para este nivel educativo es un aspecto importante para avanzar hacia una mayor calidad (...) Es preciso, sin embargo, que una mayor intencionalidad no se interprete como una mera preparación a la educación primaria. Los curricula en esta etapa han de ser sumamente abiertos y flexibles para adecuarlos a las diferencias de los niños y de los contextos en los que se desenvuelven, pero también han de considerar el desarrollo de todo tipo de capacidades; cognitivas, motoras, sociales y emocionales.

Neste sentido, o processo educativo deve adequar-se, oferecendo outras possibilidades de interação e aceitação das diferenças com a “perspetiva do reconhecimento do carácter intercultural da educação escolar que deve promover a articulação entre as diferenças que favoreçam o exercício da cidadania em contexto de diversidade cultural” (Santiago *et al.*, 2013, p.191).

A nível da educação pré-escolar, o currículo está organizado e estruturado nas OCEPE, pois integra-se no sistema educativo português. Em 1997, O ministério da Educação publicou a primeira edição das OCEPE, que posteriormente em 2016 foram revistas e reformuladas. Este documento constitui-se um referencial para a prática educativa dos educadores de infância, a nível de organização e gestão do currículo.

Serra (2004, p.33) afirma que “pensar em currículo na educação Pré-Escolar é refletir sobre “o que cada criança leva consigo”, isto é, que mais-valias trouxe ao

desenvolvimento de cada criança pequena o facto de ter partilhado um espaço construído a pensar nela, em contacto com outras crianças e com profissionais especializados, durante determinado período de tempo.”

Destaca-se a importância do educador, enquanto gestor do currículo “tendo em consideração as características individuais e do grupo de crianças; a forma de ser/estar e os saberes do educador, a sua disponibilidade e capacidade de inovação; os desejos e interesses das famílias e das comunidades, as problemáticas dos graus subsequentes de ensino, aquilo que a sociedade pede à educação pré-escolar (Katz, 1995, em Vasconcelos, 2000^a, p.38).

Neste sentido, as OCEPE são um referencial de orientação da prática educativa dos educadores de infância, constituindo-se como um documento orientador oficial comum a todos “permitindo o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação” (Portugal e Laeveres, 2010, p.9).

As OCEPE estão organizadas por áreas de conteúdo, apoiando os educadores de infância na sua prática pedagógica, dando destaque a continuidade e intencionalidade educativas. As linhas orientadoras preconizam as crianças enquanto seres holísticos, com competências, características, interesses e necessidades específicas que devem ser respeitadas, valorizadas e orientadas no sentido de um enriquecimento do grupo.

As OCEPE, na sua versão atualizada, dão destaque à importância do brincar como motor das aprendizagens, enfatizando que existe uma complementaridade e continuidade entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.31).

Também podemos verificar que apresentam uma forte perspectiva humanista, dando destaque à educação pré-escolar numa perspectiva coletiva de saberes, valorizando os processos de aprendizagens, os contributos de todos, dando oportunidades a cada criança, como salienta Jack Delors de “revelar o tesouro escondido em cada um de nós” (Delors, 1996, p.90).

Neste sentido, é objetivo da educação pré-escolar, enquanto etapa fundamental no processo de aprendizagem, oferecer às crianças oportunidades de experienciar vivências em que aprendam e que desenvolvam competências na área da cidadania. As OCEPE destacam o papel do educador, que deve fazer uma “articulação entre o educador e o cuidar” (Cardona, 2011, p. 151). Cabe ao educador gerir, organizar, planejar, potenciar um ambiente estimulante de aprendizagem, numa perspetiva global.

A intencionalidade educativa do educador passa por cinco dimensões:

- (i) Observar, registar e documentar
- (ii) Planear
- (iii) Agir
- (iv) Articular
- (v) Comunicar e articular



Figura 3 - Relação entre as dimensões da intencionalidade educativa. Fonte: OCEPE, 2016, p. 8

É desta forma que o educador de infância explicita a sua intencionalidade educativa, dando prioridade a dois conceitos: continuidade educativa, onde se destaca a importância da construção da aprendizagem “a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.99) e a intencionalidade educativa, que “assenta num ciclo interativo - observar, planear, agir, avaliar - apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequa-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.5).

Salientamos que é dada uma extrema importância ao período da infância onde são delineados quatro princípios-orientadores da educação (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, pp. 8-11):

- “O desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indispensáveis no processo de evolução da criança;
- O reconhecimento da criança como ser holístico, sujeito e agente educativo no seu processo educativo;
- Exigência de resposta a todas as crianças;
- Construção articulada do saber.”

A forma de organização e estruturação das OCEPE descreve uma perspectiva holística delineada por áreas de conteúdo, definindo-as como “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (OCEPE, 2016, p.31) ” Esta perspectiva assemelha-se à perspectiva sócioconstrutivista de Vygostky, onde se destaca a importância das relações com os outros, como meio de compreensão do mundo, descoberta de si mesmo e dos outros.

Destacam também a importância dos saberes das famílias, e a importância da participação e integração das mesmas no quotidiano do jardim-de-infância. De acordo com (idem, 2016, p.18), “os pais/famílias, como principais responsáveis

pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico”. Esta visão aproxima-se da teoria ecológica de Bronfenbrenner, que nos apresenta uma visão interativa entre os diversos ecossistemas que participam ativamente no processo de educação da criança, que se verifica bem presente, onde “a organização dinâmica destes contextos educativos pode ser vista segundo uma perspectiva sistémica e ecológica. Esta abordagem assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (OCEPE, 2016, p.23).



Figura 4- Interações entre sistemas. Fonte: OCEPE, 2016, p. 23

As OCEPE apresentam uma forte importância da diversificação de atividades, assim “importa que os educadores criem condições para que o jardim-de-infância se constitua como um espaço plural onde a aprendizagem por projetos permita à criança ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências” (Vasconcelos, 2009).

O educador de infância tem possibilidade de escolher, planear, organizar as atividades de acordo com o grupo, promovendo atividades ricas, com significado,

sempre com uma forte componente lúdica. Acima de tudo, importa não escolarizar a educação de infância, mas “não significa ignorar o trabalho com o conhecimento, mas fazê-lo de modo a considerar a criança como protagonista ativa, sujeito; significa, sobretudo, não reduzir a experiência da criança (...) à aprendizagem mecânica de conteúdos formais” (Marques e Almeida, 2011, p.245). Pretende-se que a criança realize aprendizagens com significado, pois só assim será capaz de as interiorizar, de se apropriar e utilizar a aprendizagem noutras situações.

No que respeita à abordagem multicultural presentes nas OCEPE, é evidenciada da seguinte forma:

(i) a ausência de processos de assimilação e homogeneização cultural, “todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança (OCEPE, 2016, p.10).

(ii) o conceito de educação para a aquisição do bilinguismo cultural, dando oportunidades de aquisição de conhecimentos noutras culturas;

As OCEPE apresentam algumas sugestões de atividades, tais como:” (a) Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros; (b) Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural; (c) Conhecer e respeitar a diversidade cultural.” (Ibidem, pp.42-95).

(iii) o respeito e a valorização da criança na participação da vida quotidiana do jardim-de-infância bem como na tomada de decisões e na aprendizagem de vivências democráticas: “(a) ao participarem no planeamento e avaliação, as crianças estão a colaborar na construção do seu processo de aprendizagem; (b) Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças,

crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo”; (Ibidem, p. 26).

(iv) o conceito de cultura, numa perspectiva dinâmica, onde a criança participa ativamente: (a) Conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades. (b) Estabelecer relações entre o presente e o passado da sua família e comunidade, associando-as a objetos, situações de vida e práticas culturais. (c) Conhecer e respeitar a diversidade cultural (Ibidem, pp. 92).

(v) o exercício da cidadania, desenvolvido em diversas situações: “A participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão em comum de regras coletivas indispensáveis à vida social do grupo e à distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva constituem experiências de vida democrática, que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres”.

Assim, importa também considerar que no jardim-de-infância, a existência de grupos com idades diferentes, vai acentuar a diversidade, enriquecendo assim as interações no seio do grupo e fomentando diversas ocasiões de aprendizagem criança-criança, mas também adulto-criança.

O jardim-de-infância revela ser um espaço de excelência na área da abordagem inter/multicultural, pois existem grupos com grandes diversidades culturais, de saberes e de experiências, onde cabe aos educadores potenciar o contributo de cada um, para enriquecimento do grupo.

No entanto, a atenção pedagógica dada à diversidade cultural não pode reduzir-se à aprendizagem da “língua de acolhimento”, nem a projetos isolados com intenções temáticas (Natal, Páscoa, semanas culturais, dias comemorativos de...) ou de conhecimentos elementares sobre a cultura gastronómica, a música ou outras tradições culturais, religiosas. Agir de forma pedagógica a este nível deve contemplar uma abordagem extensiva incluindo o estímulo de valores e atitudes de respeito, solidariedade e curiosidade em descobrir os “outros”, numa perspectiva de igualdade, valorizando a identidade cultural de cada um, com um

suporte holístico em todas as áreas de conteúdo, numa perspectiva transversal, ao longo dos diferentes ciclos de ensino.

De acordo com Nunes (2004, p.39-40), a educação intercultural exige alguns requisitos aos contextos educativos, são eles:

(1) acolhimento e respeito por todos, independentemente das diferenças étnicas e culturais;

(2) desenvolvimento da autoestima e do reconhecimento do valor próprio de cada um, em especial a partir dos primeiros anos de escolaridade;

(3) introdução de conteúdos curriculares que permitam conhecer e valorizar as diversas tradições históricas, culturais e religiosas;

(4) utilização de pedagogias diferenciadas, tendo em especial atenção os jardins-de-infância e os primeiros anos de escolaridade, que respeitem os hábitos e as características que as crianças transportam do ambiente familiar, ajudando-as a cultivar autoestima e autoconfiança, e adquirir, progressivamente, novas competências, por forma a que todos atinjam, com ritmos e por caminhos diferentes, os objetivos finais de cada ciclo;

(5) promover uma seleção mais criteriosa dos professores, que assegure o equilíbrio humano e a vocação educativa, e facultar à escola maior liberdade de os contratarem para garantir melhor adequação entre professores e necessidades educativas;

(6) investir na formação inicial e contínua dos professores, para desenvolver competências científicas e pedagógicas, aumentar a capacidade de elaborar e concretizar projetos educativos promotores de educação intercultural, e criar espírito de entusiasmo e de esperança no trabalho, combatendo as lamentações e os hábitos de rotina;

(7) apostar nas capacidades das famílias de minorias étnicas e culturais, solicitar-lhes dados sobre as suas culturas e tradições, que facilitem aos professores compreender e valorizar a diversidade, incentivá-las a colaborar na

ajuda aos trabalhos escolares dos filhos, e procurar que ascendam a graus elevados de colaboração com a Escola.

2.3. A Formação dos Educadores

Pretendemos refletir, ainda que de forma breve, sobre a importância da formação profissional das educadoras no sentido da educação intercultural. É importante compreender que novas perspectivas, novas vertentes de formação podem renovar as práticas educativas e adequá-las aos contextos educativos, cada vez mais ricos culturalmente.

Sabemos que o educador possui concepções, perspectivas em relação a diversas situações, e que ao sermos profissionais, não somos apenas profissionais, também transpomos as nossas concepções pessoais para esse nível.

Nóvoa (1993) diz-nos que ser professor nos obriga a opções constantes, que aproximam a nossa forma de ser com a nossa forma de ensinar, onde a nossa maneira de ser se revela na nossa forma de ensinar. De acordo com o autor, a identidade dos professores está relacionado com três As: o A de Adesão, que está relacionado com os princípios e valores, num investimentos e valorização das capacidades das crianças; o A de Ação, que se prende com a forma de intervir, onde os níveis profissional e pessoal estão ligados; e por último o A de Autoconsciência, que se relaciona com a reflexão do professor sobre a sua própria ação, tornando-a fonte de mudança e inovação pedagógica.

Concordamos com a visão de Nóvoa, pois acreditamos que somos também um ser holístico, como tal acreditamos nas crianças, nas suas capacidades e nas situações que elas nos oferecem, tentando potenciar essas situações como uma aprendizagem para todos. Sabemos que este processo é contínuo e que o encontro da nossa identidade profissional é algo estimulante no sentido de ser necessário estarmos em adaptação e formação constante. Este facto é conhecido por todos, sabemos que é indispensável repensar os contextos, reformular as metodologias e estratégias de ação, mas tudo isso só é possível

através de uma formação contínua dos professores. Só desta forma podemos avaliar as práticas e fazer renascer contextos educativos que dão resposta à equidade.

Desta forma, debruçámos a nossa atenção sobre as questões de formação de professores, onde identificamos algumas lacunas a este nível. Somos conhecedores de ações de formação dinamizadas por diversas identidades, nas mais diversas temáticas, mas, a nível da educação intercultural, verificamos uma lacuna significativa.

O ACIDI/ACM tem feito esforços no sentido de superar as lacunas a nível formativo, nesta temática, por isso a Bolsa de Formadores desenvolveu um conjunto de ações que visam informar e sensibilizar, bem como a realização de seminários temáticos relacionados com o tema da interculturalidade em contexto escolar, dirigidos a alunos/as, como a pessoal docente e não docente.

A APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância), uma das entidades que promove formação para docentes e não docentes, centra as suas ações de formação em diversas áreas de atuação dos educadores, no entanto, a área da Educação Intercultural parece ser um pouco descurada.

Esta entidade publica trimestralmente edições da sua revista *Cadernos de Educação de Infância*, desde 1983, na qual apresentam artigos enriquecedores, dão a conhecer novas metodologias, novas práticas educativas, expõem realidades e contextos educativos, diversos trabalhos de projeto desenvolvidos por profissionais, mas a nível da temática em estudo, identificamos novamente fragilidades.

Fizemos a análise dos artigos nos *Cadernos de Educação de Infância*, desde o ano 2008 até 2019, e identificámos a presença de um artigo com o título “Um Sapo não pode estar apaixonado por uma pata. Tu és verde e ela é branca. Mas o sapo não se importou com isso”, que aborda a temática da diferença, mas numa perspetiva do outro que é diferente. No entanto, acaba por não transpor essas questões para a realidade da interculturalidade.

Em 2009, identificámos um artigo onde é mencionada a educação para a cidadania – “Cidadania e Igualdade de género no jardim-de-infância” – mas numa perspectiva que se relaciona com estereótipos de género e se afasta de uma perspectiva de estereótipos culturais, que se poderiam relacionar com a nossa temática em estudo.

Em 2010, foi publicado um artigo que aborda a diferença, numa perspectiva da educação especial, embora aflore conceitos de uma educação inclusiva. No mesmo ano, identificámos ainda o texto “Educação completa com uma cidadania saudável”, que aborda a temática da cidadania, mas num sentido mais global e se afasta mais uma vez das questões interculturais.

Neste sentido, podemos verificar que também este recurso, que poderia representar um elemento importante de apoio aos educadores no campo da educação intercultural, apresentando perspectivas teóricas e práticas, se revela com alguma fragilidade. Diminuem assim as possibilidades na área da (auto)formação e do conhecimento na área da Educação Intercultural, não dando resposta às necessidades sociais que se afirmam e que tornam os contextos educativos cada vez mais ricos culturalmente.

Conhecedores da discussão acerca da formação inicial de educadores de infância, depois da sua adequação ao processo de Bolonha (Decreto Lei n.º 43/2007), esta adequação vem assim determinar que, após três anos de licenciatura em educação básica (1º Ciclo de estudos), comum a diferentes domínios possíveis de habilitação (habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º CEB ou a habilitação conjunta para o 1º CEB e 2º CEB), é necessária a realização de um mestrado (2º Ciclo), que implica a realização de estudos complementares, para a habilitação para a docência em educação pré-escolar. No entanto, esta alteração concentrou domínios e provavelmente comprometeu ainda mais a formação dos educadores a nível da Educação Intercultural.

A formação de professores é um dos pilares fundamentais no desenvolvimento e reestruturação do sistema educativo. Não podemos ficar indiferentes perante

a necessidade de readequar, atualizar e permitir o acesso constante a formação, por parte dos professores, dando resposta às necessidades que surgem nos ambientes educativos.

Em Portugal, a política educativa é orientada e organizada através da Constituição da República Portuguesa, a nível legislativo, a responsabilidade é da Assembleia da República.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) refere no art.º 2º, 4 que “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres”, destacando que o sistema educativo se adapta à realidade social, assim como privilegia a formação de todos os cidadãos. O mesmo documento identifica no art.º 33.º, alínea b) relacionada com a formação contínua, o direito à formação contínua “que complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente”, e ainda no mesmo artigo, alínea f) é referido que os educadores ou professores poderão ter acesso a formação que “em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante”.

É revelada a importância da formação contínua, mas também a realização de formação que dê resposta às necessidades da realidade educativa, de forma a manter uma postura ativa e crítica relativa a situações emergentes, reestruturando a sua prática educativa. Na perspetiva de Cardoso (2013), este educador/professor “é aquele que faz a sua carreira procurando, a cada dia, melhorar as suas competências” (p. 57).

Embora se verifique um esforço no sentido de implementar uma cultura de formação contínua de professores, este modelo de formação parece ser incipiente e “reside maioritariamente nas instituições da formação, nos agentes da formação, nas modalidades de formação e nos aspetos organizacionais” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.226). De acordo com Estrela & Estrela (2006), este formato organizacional da formação “parecia remeter apenas para o

aperfeiçoamento profissional, pressupondo o caráter formal dessa formação” (p.74).

O decreto-lei nº 46/86, no artigo 38, esclarece que “a formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.”

Já o decreto-lei nº. 249/92, no artigo 3, alínea a) clarifica que a formação contínua tem como objetivo “A melhoria da qualidade de ensino, através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática”. O objetivo da formação será atuar e reformular as práticas educativas, enriquecendo a teoria, que será sempre a base de uma prática educativa que reflita intencionalidade. Sabemos que a intencionalidade educativa é um critério que caracteriza o educador/professor mas também o grupo de crianças a quem se destina o processo de aprendizagem e esta “permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (OCEPE, 2016, p.13)

A observação e o registo são meios de recolha de informação indispensáveis à avaliação, ao questionamento e à reflexão sobre a prática educativa, a organização do ambiente educativo, a adequação ao contexto envolvente. Este processo inicia “um ciclo de Observação/Registo-Planeamento-Avaliação-Reflexão” (idem, 2016, p.13). Sabemos que é indispensável a “reflexão do/a educador/a sobre a sua prática pedagógica e o modo como concretiza a sua intencionalidade” (idem, 2016, p.9) para que a sua ação pedagógica tenha um percurso evolutivo, cada vez mais adequado ao contexto e ao grupo de crianças.

Surge-nos então aqui o conceito de professor reflexivo, onde iremos recorrer à teoria do ensino reflexivo de John Dewey e explicitar os tipos de reflexão, de acordo com Donald Schön.

Dewey (1953) salienta que “O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda a crença ou espécie hipotética de conhecimentos, exame efetuado à luz dos argumentos que apoiam a estas e das conclusões a

que as mesmas chegam. (...) para afirmar uma crença em uma sólida base de argumentos, é necessário um esforço consciente e voluntário” (p. 8) em Souza & Martineli (2009).

O educador/professor reflexivo questiona-se sobre o sentido de determinada ação, questiona como é feita, tentando indagar e questionar no momento e aprender com este processo. Assim, analisa, compara, reflete e procura suporte técnico que dê suporte à sua prática pedagógica.

O educador/professor reflexivo é disponível, avalia o que resulta, identifica os efeitos positivos, tenta identificar diferentes perspectivas e opiniões, considerando as consequências das suas ações. Este perfil revela um educador/professor flexível, autônomo, receptivo à mudança, onde a análise da sua prática lhe permite tomar decisões mais conscientes e adequadas ao ambiente educativo.

A teoria do pensamento reflexivo de Dewey salienta três atitudes favoráveis à reflexão do educador/professor:

- o espírito aberto, onde se devem esbater os preconceitos, tentando analisar outras perspectivas e alternativas, onde o erro é considerado uma forma de aprendizagem;
- responsabilidade, onde o educador/professor é ponderado e dá atenção às consequências das suas ações a diversos níveis: pessoais, profissionais, sociais e políticas;
- sinceridade e dedicação, para que o processo ocorra sempre com interesse e motivação, o educador/professor deve ter interesse perante as situações e valorizar a sua capacidade reflexiva.

Este processo de reflexão pode ocorrer antes ou depois da prática pedagógica, ou mesmo durante a ação, visto alguns terem a capacidade de refletir, agir e alterar a situação imediatamente. Desta forma, Dewey (1959, p.167) destaca a importância da reflexão para a prática pedagógica, onde quando afirma que

“o único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento. Pensar é o método de

se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que se utiliza e recompensa o espírito.”

Surge a intervenção de Donald Schön, que destaca a importância da prática reflexiva no ensino, categorizando diferentes tipos de reflexão.

Donald Schön (1983, 1987, 2000) sugeriu o conceito de reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Alarcão (1996, p.16-17) apresentou uma sintetização de Schön em relação às diferentes categorias de reflexão, onde explicitou que “se refletimos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformulamos o que estamos a fazer” estamos perante o tipo de reflexão na ação, onde se estabelece uma reflexão imediata sobre o momento. Quanto à reflexão-sobre-a-ação, Alarcão (1996, p. 17) salienta que, esta ocorre ao “reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente”. Por último, a reflexão sobre a reflexão na ação é um processo que leva o educador/professor a evoluir no seu processo enquanto profissional e também na sua forma pessoal de se conhecer.

Desta forma, tendo em conta o que é sugerido por Alarcão e Roldão (2009), Oliveira- Formosinho (2005), Sá-Chaves e Alarcão (2007) e Tavares e Alarcão (2001), há uma grande necessidade de desenhar uma formação mais integradora e complexa, que se centre em perspectivas socio-constructivistas e ecológicas e repleta de saberes complexos de natureza multidimensional (Mesquita-Pires, 2007), que promovam o desenvolvimento de um profissional autónomo, que possua espírito crítico, com capacidade para se adaptar/moldar a uma multiplicidade de contextos e de contribuir adequadamente para o desenvolvimento global das crianças (Barros, 2007; Corrêa & Filho, 2001; Cró, 2006; Oliveira, 2001; Vasconcelos, 2001).

Esta necessidade é emergente, permitindo uma adequabilidade da escola, a uma reestruturação do sistema educativo, a reformulação de currículos de acordo com as necessidades vigentes no plano social.

3. A LITERATURA INFANTIL E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

3.1. O lugar da Literatura Infantil na Educação Pré-Escolar

A literatura infantil, de acordo com Barreto (2002, p. 305), “continua a imperar entre nós quando se pretende designar toda a literatura cujo destinatário é a criança”.

A Literatura Infantil constitui-se um meio de transmissão de conhecimentos, de contacto com novas vivências e situações de aprendizagem, assumindo uma relevância durante a infância.

Febles (2007:338) sublinha que “literature has been one of the creative expressions of the different peoples in the world, and with their own identity has been reinforced”.

A importância da literatura infantil na infância traduz-se através da capacidade inata a nível comunicativo, onde as crianças aprendem desde logo a comunicar através da linguagem. Ellis e Brewster (2014:2-3) afirmam que “the telling of stories has been a vital mechanism ever since humans developed language - perhaps the most vital transferring knowledge of all sorts (...) the technique of storytelling create rich and naturally contextualised learning conditions that enable teaching and language learning to be developed spontaneously and creatively in a whole curriculum approach.”

As experiências que as crianças podem adquirir através do contacto com os livros são enriquecedoras e terão influência, como aponta Mesquita (2002, p. 43): “como toda a forma de arte, a literatura infantil exerce a sua influência pedagógica ou educativa sobre o indivíduo, quer pela contribuição na formação do seu pensamento quer pelos modelos que representa.”

A grande diversidade de livros permite ao educador adequar os mesmos à faixa etária das crianças, de forma a explorar livros apelativos e significativos para as crianças. A diversidade literária apresenta-se não só ao nível de género literário, como também ao nível do formato, da ilustração, do texto. No entanto, como refere Pires, “a ilustração é importante e desempenha um papel fundamental no primeiro contacto que a criança tem com o livro” (2002, p. 42). Na perspectiva de Mendonza & Reese (2001), considera-se que “os livros ilustrados constituem o género literário mais adequado e utilizado com as crianças em idade pré-escolar.”

Os livros ilustrados apresentam uma vantagem muito significativa, oferecem a possibilidade de a criança compreender e explorar a história, mesmo antes de possuir competências que lhe permitam ler a mesma. Segundo Spodek (2002), “Durante a fase pré-escolar as crianças adquirem a literacia principalmente através da exploração por si próprias e através do apoio dos adultos, o que, se não impede que os adultos estimulem o interesse das crianças, também não conduz a um ensino direto.” Os livros são, efetivamente, um recurso de grande importância na educação pré-escolar.

De acordo com Post e Hohmann (2004), “para as crianças manusear livros, andar com eles de um lado para outro, olhar para as figuras, sentar-se ao colo do educador apontando e “conversando” sobre as coisas nas imagens, ouvir histórias e “ler” histórias são experiências à partida muito agradáveis que têm um impacto duradouro.”

Para Mendonza e Reese (2001), o livro infantil apresenta uma utilidade tripla: é

útil do ponto de vista estético, é útil na perspectiva do desenvolvimento psico-social e, por último, é obviamente útil como propiciador de aprendizagens. Por «utilidade estética» entende-se o prazer que a leitura e a própria manipulação do livro proporcionam à criança. No campo psico-social, a utilidade dos livros prende-se com o facto de estes permitirem à criança conhecer personagens com diferentes maneiras de estar, de fazer e de ser, podendo a criança acompanhá-las no desenrolar dos acontecimentos, nas suas emoções, nos seus juízos e nos seus valores. Em suma, a utilidade psico-social da literatura infantil liga-se ao quadro de aprendizagens sociais que, indirectamente, proporciona à criança leitora/ouvinte. No que se refere à utilidade ao nível das aprendizagens, é

indiscutível que a realização de leituras com e para as crianças faculta um maior e mais rápido desenvolvimento da linguagem e da expressão oral .

A literatura infantil poderá, pois, constituir-se como “um espaço de representação da diversidade cultural que nos rodeia, de muitas vozes que falam diretamente ao intelecto de leitores sobre muitas coisas, de forma variada” (Morgado & Pires, 2010, p.13)

Notoriamente, a presença de histórias faz parte da humanidade e é um elemento que acompanha todos os seres humanos. Verificamos que cada um constrói a sua própria história, que partilha com outros e que contribui para a construção da história pessoal de outros. É também este um potencial educativo das histórias, onde existe a possibilidade de estabelecer uma visão distinta do mundo, da interrogação acerca da humanidade, atendendo ao imaginário da criança, o que vai permitir a incorporação do conhecimento humano, ajudando na construção da personalidade (Colomer, 1999). Ao pensarmos desta forma, percebemos que cada ser humano tem sempre algo para partilhar e algo para receber do outro. Ao transpormos a situação para o contexto da infância, depreendemos a importância das histórias nessa faixa etária, em que a personalidade está em construção, em que a criança está a descobrir o mundo, os outros, logo é uma forma de contacto com outras realidades, com os outros, com novas situações e vivências.

É, muitas vezes, através da oralidade, da leitura, do cinema e teatro que se transmitem as histórias. Estas histórias estão muitas vezes relacionadas com questões culturais e sociais que têm elementos representativos de determinada época e da sociedade atual. Neste sentido, através da literatura podemos observar a forma com a sociedade está organizada e também as questões predominantes em determinado momento. De acordo com Febles (2007, p.338) “literature has been one of the creative expressions of the different peoples in the world, and with their own identity has been reinforced”.

Na perspectiva de Azevedo (2006) conseguimos perceber como nos organizamos enquanto sociedade, mas também os mitos que predominam na vida em sociedade, na perspectiva de Morgado e Pires (2010).

Há destaques no processo de educação das crianças, nomeados pela psicologia e pedagogia, que realçam a importância da linguagem e a forma como as crianças aprendem a interagir com os outros, utilizando a capacidade de comunicação inata, que aos poucos, recorre a um código linguístico. De acordo com Santos e Costa (2003, p. 83), “desde os primeiros dias, o choro constitui uma forma de comunicar. Sendo o principal objetivo da linguagem a comunicação, o choro pode ser visto como a pré-história da linguagem.”

Progressivamente, a evolução deste processo torna-se mais complexa e a criança começa a assimilar e selecionar os sons da sua língua materna, onde começa a perceber que utilizamos um código linguístico para comunicar, assim o choro e a expressão corporal tornam-se um complemento.

Como nos dizem Santos e Costa (2003, p.84), “ao falarmos com os nossos bebés. Estamos a proporcionar-lhes matéria-prima para eles continuarem a exercitar as suas capacidades linguísticas.” Ao considerarmos a importância da existência de um diálogo entre adulto e criança, conseguimos realçar a importância das narrativas para o estímulo das capacidades comunicativas e expressivas na criança.

Além das potencialidades comunicativas e linguísticas das narrativas, elas possuem também elementos simbólicos que estão associados a novas situações ou vivências que podem ser experienciadas através da capacidade de fazer de conta, o que irá permitir um estímulo na criatividade e no imaginário da criança. Desta forma, oferecem à criança a possibilidade de contactar e posteriormente recriar novas situações em contexto de jogo simbólico. As narrativas transmitem conceitos, estimulam emoções, favorecem o contacto com outras realidades e estimulam o desenvolvimento emocional da criança.

No que respeita à literatura infantil, considerando as palavras de Teresa Colomer (1999), desde a segunda guerra mundial que um dos valores primordiais da

literatura infantil e juvenil é fomentar o conhecimento e o respeito pelas outras raças e culturas. De facto, os livros de ficção para crianças e jovens, porque se constituem como um lugar de cruzamento de olhares do leitor com a alteridade e outras culturas e formas de ver o Mundo, podem contribuir para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos de acolhimento para com o Outro, designadamente na condição de (i)migrante.

Como já escrevemos noutro local (Marques e Bastos, 2016), através da literatura, os leitores podem aprender valores essenciais como o altruísmo, a tolerância, a solidariedade, o civismo, a aceitação do Outro e da sua diferença, quer esta se refira à nacionalidade, à raça, à cor, ao credo, à condição física ou mental ou orientação sexual. Neste contexto, vários autores portugueses têm demonstrado a importância da literatura para os mais novos no desenvolvimento de atitudes de respeito, compreensão e aceitação das diferenças culturais e étnicas (cf., por exemplo, Balça, 2007; Bastos, 2008; Morgado & Pires, 2010, Tomé & Bastos, 2013).

Sem se pretender aqui desenvolver estes aspetos, cabe, no entanto, sublinhar que através dos livros de potencial receção infantil, as crianças podem tornar-se cidadãos mais atentos ao mundo que os rodeia e à diversidade que nele podemos encontrar. A função socializadora da literatura infantil é um facto, e nessa dimensão cabe ter em consideração a presença de livros que espelhem visões questionadoras da sociedade, em particular no que se refere à dimensão intercultural. Como sublinha Balça (2007, p. 484), a literatura infantojuvenil constitui-se como:

um bom recurso pedagógico, não só porque encerra em si valores literários, valores estéticos e valores sociais, mas também porque propicia, aos leitores mais pequenos, múltiplas leituras e olhares plurais sobre o mundo, aspetos fundamentais para o alargamento de horizontes e para a construção de um diálogo, que conduza à interrogação da realidade e à partilha de respostas e de conhecimentos.

Em determinadas circunstâncias, os livros para crianças podem ajudar os leitores a cruzarem o seu olhar com o olhar dos protagonistas, a viverem, pela

identificação com os mesmos, por exemplo, as suas dificuldades de integração num novo espaço social e cultural, tendo esta experiência seguramente um poder transformador no leitor. Por outro lado, estas obras, quando abordam de forma positiva a temática da imigração, podem constituir-se como uma espécie de abrigo para os jovens imigrantes que encontram nestes livros referências à sua cultura de origem e descobrem, na ficção, outras crianças que vivem circunstâncias e sentimentos semelhantes aos seus.

Assim, inferimos que a literatura infantil tem uma importância fundamental no desenvolvimento da criança onde se pode constituir “um espaço de representação da diversidade cultural que nos rodeia (...) [e] reflete inevitavelmente um tempo e um lugar, sendo parte constituinte de uma mais vasta geografia intelectual que a do seu autor ou o contexto imediatamente circundante” (Morgado e Pires, 2010, p.13-14).

Sabemos que este género literário é indispensável na infância e na idade pré-escolar, onde as crianças começam a ter contacto com diversos materiais literários e a descobrir as potencialidades destes recursos. Assim, o livro de histórias é um recurso indispensável nesta fase, onde as práticas educativas com base na literatura infantil se constituem uma estratégia pedagógica primordial na área da educação intercultural. Os livros infantis são, desta forma, novas pontes de descoberta que permitem a aproximação de diferentes situações do quotidiano, de hábitos culturais e sociais, que permitem à criança emergir num mundo novo de situações.

A interação com a literatura infantil está organizada, por exemplo, através do Plano Nacional de Leitura, que ao fornecer orientações sobre os diferentes tipos de livros, adequa os mesmos a cada faixa etária. Desta forma, a educação pré-escolar tem a premissa de colaborar na formação do novo leitor, criando também abertura ao desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita.

As potencialidades pedagógicas do contacto com livros infantis são inúmeras que tocam diversas vertentes educativas, além de estimularem a nível afetivo, linguístico, cognitivo, social, favorecem a capacidade de imaginação e de

criatividade. Como defende Pires (2000, p.315), “os bons livros infantis são meios através dos quais os pequenos leitores, devido ao desenvolvimento da imaginação e às emoções que a leitura neles provoca, estabelecem formas de relação e de participação no mundo bastante diferentes das suas.”

A literatura permite também através dos seus recursos a nível de ficção, recriar situações do quotidiano do leitor. Desta forma, existe uma relação entre o mundo representado no texto e o contexto do leitor, criando uma relação emergente entre si e a narrativa (Chaves, 2007). Através da literatura, a criança começa a identificar-se, a reconhecer e a apropriar-se do seu quotidiano, visto que “the power of narrative lies in the connections it makes for its listeners” (McNamee, 2015, p.99).

Também a perspectiva de Paiva (2008, p. 46) nos acrescenta que a criança reconhece os cenários comuns ao seu quotidiano, reconhecendo-se na história, fazendo associações e “ampliando significados e representações sobre o tema narrado”.

Neste sentido, devido às suas fortes potencialidades, a leitura de histórias é indispensável na educação pré-escolar, logo deve estar incluída nas práticas pedagógicas do educador com o grupo de crianças. De acordo com o contributo de diferentes autores, depreendemos a sua importância para diversas áreas que já referimos anteriormente, que organizamos de uma forma mais clara.

A nível mais precoce, é um estímulo na aquisição da linguagem na criança, no contacto com a língua materna, na aquisição de novo vocabulário. Numa fase posterior, há uma explosão de aquisições, onde a nível de leitura e escrita se destacam o contacto com o código escrito, a forma como este organiza, com questões mais formais de manuseamento e utilização dos livros. Também nesta fase, o enriquecimento do jogo simbólico é um aspeto determinante, dando novas possibilidades, novas situações de faz de conta ao imaginário da criança. E por fim, numa fase de maior maturidade cognitiva, de construção ativa da sua personalidade, de grande interesse por descobrir o outro, destacamos a sua importância na educação para a cidadania.

Em nosso entender, há como uma espiral de conhecimento que se suporta em aquisições cada vez mais complexas, em vivências e situações de aprendizagem mais ricas que se relacionam também com o aumento da autonomia da criança e da sua participação mais ativa na sua aprendizagem.

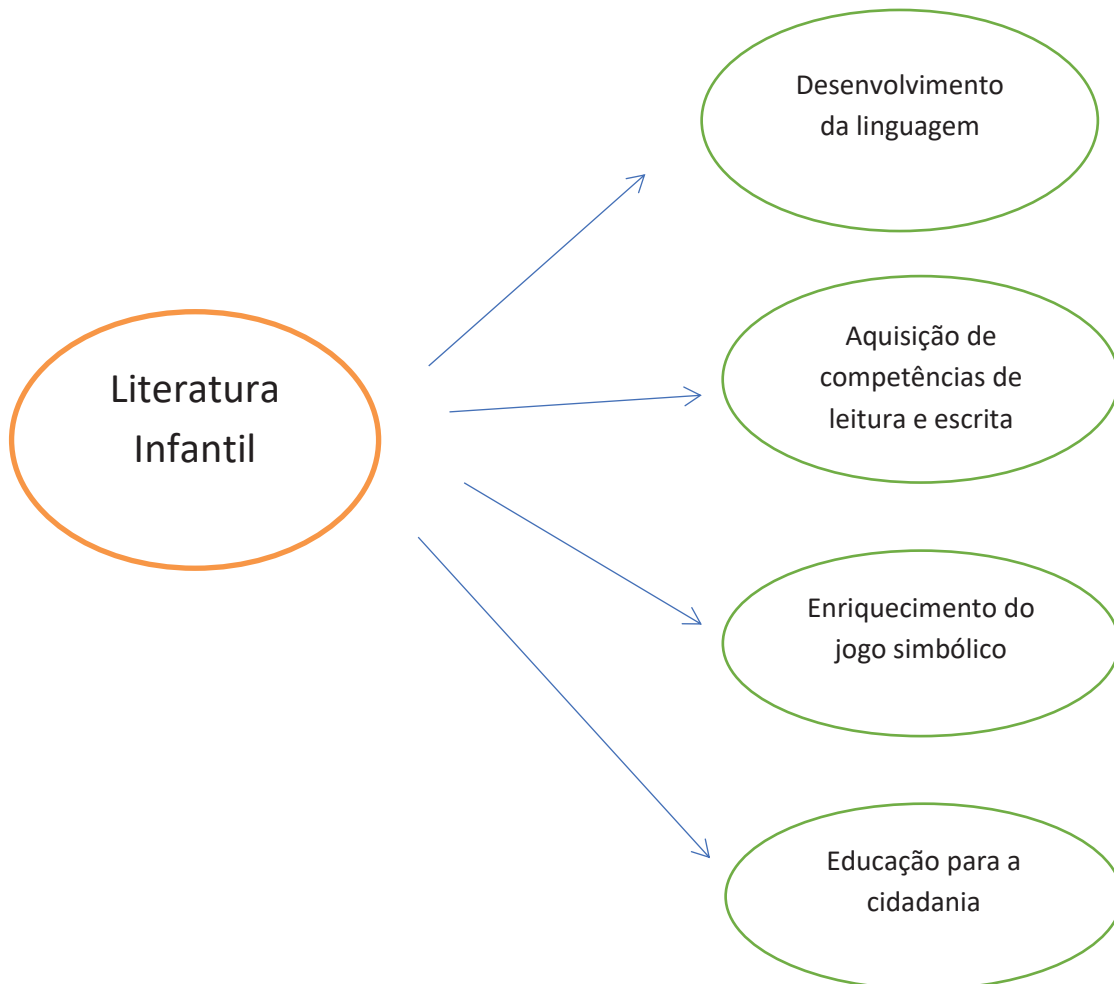


Figura 5- Esquematização do impacto da Literatura Infantil nas diversas áreas de conteúdo, de acordo com as OCEPE (2016)

Neste sentido, iremos relacionar o contributo da literatura infantil para todos estes níveis, considerando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. No quadro seguinte sistematizamos o contributo da literatura infantil no que diz respeito às diferentes áreas de conteúdo:

Aquisição da linguagem	Cabe ao/a educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores. Esta vertente discursiva da linguagem oral é uma competência central nesta faixa etária devido à sua transversalidade, não só para o desenvolvimento de competências sociais, mas para as trocas e apropriação de informação necessárias às aprendizagens em outras áreas do saber. (Silva et al, 2016, p.66)
Aquisição de competências de leitura e escrita	O contacto e o recurso a bibliotecas podem também começar nesta idade, se as crianças tiveram oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura. Criam-se assim bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e escrita. (Silva et al, 2016, p.70)
Jogo dramático	O jogo simbólico toma a forma de jogo dramático quando a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos. Este jogo pode ser individual, mas também envolver outras crianças, em situações sociais de representação de diferentes papéis e de desenvolvimento conjunto de uma ação, criando um “enredo” ou narrativa, que vai sendo livremente interpretado e construído pelos intervenientes. (Silva et al, 2016, p.55)
Educação para a cidadania	“Assim, todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança.” (Silva et al, 2016, p. 11)

Ao verificarmos a relevância da literatura infantil para o processo de desenvolvimento da criança, deparamo-nos com a importância de oferecer às crianças o contacto com livros. Neste sentido, o jardim-de-infância, ao se constituir um dos primeiros contextos educativos organizados, tem um papel fulcral, pois deve oferecer à criança experiências e vivências a este nível.

Soares (2008) afirma que as crianças dos zero aos seis anos devem ter acesso a livros, pois isso simboliza o reconhecimento da presença do livro e da leitura de histórias no processo educativo da criança. Assim, na perspectiva de (Mesquita, 2007, p.146) esta experiência pode ser “uma atividade estimulante da sua vida e como janela aberta sobre o mundo e sobre os outros”.

3.2. Estereótipos Culturais na Literatura Infantil

A presença de estereótipos é uma realidade acentuada em algumas áreas, onde alguns investigadores de ciências sociais têm explorado este conceito. De facto, a sociedade constrói ideias sobre determinados conceitos que se definem como estereótipos e, de acordo, com Robyn Quin (1997, p.137), citado em Barbosa (2009) são “uma imagem convencional que se designa para um grupo de gente”.

Os estereótipos acabam por ser uma forma de comunicação de ideias, concepções que a sociedade possui sobre determinada situação ou grupo de pessoas. No fundo, estamos a categorizar, classificar, a criar, de alguma forma, rótulos ou etiquetas. São ideias preconcebidas, que muitas vezes estão profundamente enraizadas e determinam condutas, comportamentos das pessoas em relação a outras ou a outras situações.

Normalmente, os estereótipos têm por base generalizações que distorcem bastante a realidade e que bloqueiam de alguma forma, a abertura e a sensibilidade de receber novas situações.

Os livros infantis são um contexto de atuação dos estereótipos culturais onde as perspectivas e aprendizagens em relação a tradições culturais diferentes, a locais geográficos distantes, a religiões, crenças ou valores distintos podem ser limitadores da abertura na relação de descoberta de novas realidades.

Na verdade, os estereótipos classificam e atribuem uma etiqueta que suporta as expectativas e as crenças sobre determinadas culturas.

De acordo com Amossy & Pierrot (2011, p. 33), podemos definir estereótipos como “Les images dans notre tête” que, frequentemente, condicionam e padronizam atitudes, valores e comportamentos. A existência de estereótipos categoriza grupos, de acordo com as suas características e os seus costumes. A utilização de um estereótipo identifica elementos característicos de um determinado grupo, nesse sentido, estamos a tecer juízos de valor sobre ele, algo que poderá ou não ser considerado como benéfico. Quando uma imagem estereotipada é utilizada, é apenas a imagem representativa do grupo, onde se generaliza e não há hipótese de descoberta e posteriormente a valorização da diferença.

Os estereótipos resultam da seleção de determinadas características que estão relacionadas com os valores que predominam na sociedade. Neste sentido, os estereótipos são mutáveis e alteram-se aos poucos, de acordo com a evolução da sociedade.

Os estereótipos estão presentes em diversas vertentes do nosso quotidiano, onde a literatura infantil também não é excluída. Este conceito poderá categorizar-se em diferentes tipos, no entanto, nesta investigação têm relevância os estereótipos culturais. Os estereótipos culturais, embora pejorativos, refletem uma identidade social, construída e adquirida pelos indivíduos de determinada cultura, região ou grupo social. Os estereótipos culturais podem distinguir-se em duas vertentes, entre culturas diferentes, ou, entre regiões diferentes do mesmo país, onde a sua presença terá consequência nas interações sociais. Podemos considerar a perspectiva de Leyens (1996, citado em Amossy & Pierrot, 2011, p.45) segundo o qual os “stéréotypes sont le résultat d’un processus qui vise à régler les interactions sociales avec la plus grande efficacité possible.” Este tipo de estereótipos é, cada vez mais frequente, se pensarmos numa sociedade multicultural.

Desta forma, a presença dos estereótipos culturais, não influencia apenas as interações sociais, mas também marca a sua presença na literatura infantil, onde “consideramos que um texto literário nunca é neutro, por isso mesmo Marisa Lajolo (2009, p. 107) afirma que “o texto é contexto”, e como o texto é contexto,

não há como ignorar a “dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto.”

A literatura infantil pode, no entanto, ser um recurso desmistificador dos estereótipos culturais na medida em que oferece a possibilidade de descoberta, reencontro com o Outro, às crianças. Diz Bettelheim (1980, p. 32) que “os contos auxiliam as crianças a conhecer a si e seu meio, estimulam suas ideias, identidade e caráter. Isso ocorre porque durante o desenrolar da trama se identifica com os personagens e vive as emoções de forma simples, porém de grande valia”. Desta forma, oferece à criança um escape, um refúgio, um referencial para vencer as situações que parecem “insolúveis”.

A perspectiva de Morgado (2010, p.13) corrobora a de Bettelheim (1980), considerando a literatura infantil “como uma prática social e cultural, que auxilia na compreensão dos sentidos e das ideologias que circulam nas sociedades, do modo como estas se organizam e dos mitos que estão subjacentes aos modos de vida dominantes de uma determinada sociedade.” Também Balça (2010, p. 47) reforça esta perspectiva: “Os textos literários para a infância são também o reflexo das nossas sociedades interculturais, uma vez que abordam, não raras vezes, questões como a identidade e a alteridade, a etnia e a cultura, a língua.”

3.3. A Literatura Infantil e a Educação Intercultural

Assistimos a uma escola que sofre influências de uma sociedade em transformação, e frequentemente multicultural. Sabemos, enquanto agentes educativos, que o papel da escola será o de estabelecer uma educação intercultural. No entanto, há que repensar as estratégias e os recursos pedagógicos que são utilizados.

Desta forma, pensamos num recurso que tem vindo a ser valorizado, a Literatura Infantil. Este recurso apresenta duas perspectivas, a lúdica e a educativa, a que

alguns investigadores têm dado especial atenção. Leite & Rodrigues (2000, p.17) realçam que “os contos podem desempenhar um papel relevante na Educação Intercultural na medida em que abrem à criança a possibilidade de se identificar com personagens que interagem em contextos diversos, manifestando personalidades, comportamentos e valores distintos”. Refletindo sobre o papel do professor no contexto referido, mencionam que lhe “compete fomentar nos alunos a análise crítica das mensagens transmitidas pelos contos, (re)contextualizar as atitudes preconceituosas e discriminatórias e valorizar as atitudes de solidariedade ativa.” Desta forma, Leite & Rodrigues apresentam-nos as potencialidades da literatura infantil no processo de educação intercultural, mas salientam a necessidade da presença de um mediador (professor ou educador) no sentido de promover as atitudes assertivas em detrimento de atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Balça (2007) sugere aos educadores a exploração e utilização de um conjunto de histórias infantis, que fomenta a educação multicultural. A mesma autora adverte que as mensagens transmitidas através das histórias são atuais e promovem uma educação para a cidadania, contexto em que as crianças se consciencializam que são membros da sociedade, com responsabilidades partilhadas. Há uma relação próxima entre a literatura infantil e a educação intercultural onde esta se constitui no recurso rico para a formação a este nível.

De acordo com Carneiro (2009, p.153), a educação tem como função “transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e (...) levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do Planeta”, dando a possibilidade de descobrir o outro, e do desenvolvimento de valores de respeito pela diferença. Neste sentido, certamente que a literatura infantil será uma estratégia com potencial onde “shared experiences, conversations, and storytelling are among the ways in which members of a diverse group can come to understand one another” (Unesco, 2013, p.17).

Cortesão e Stoer (1996, p.42) mencionam que as histórias são um recurso pedagógico, onde a sua intencionalidade é a de “contribuir para o desenvolvimento reflexivo e para a consciencialização dos direitos dos alunos”.

A utilização das histórias, como recurso na educação intercultural assume-se como uma estratégia para a autodescoberta da criança, para o conhecimento do seu grupo de pertença e para a valorização de si e dos outros, respeitando as características individuais e culturais de cada um.

De acordo com Balça (2007, p. 480), é essencial promover uma educação multicultural que pressuponha: “um projeto com as crianças, onde progressivamente elas conheçam e tomem consciência da sua cultura e da cultura do outro, para que possam desenvolver atitudes de alteridade para com os seus pares.”

Também Colomer (1999, p. 9) considera que é “la iniciación de las nuevas generaciones al diálogo cultural establecido en cualquier sociedad através de la comunicación literária.” Na visão de Morgado (2010^a, p.10), a literatura infantil é uma forma de transmissão de “conhecimento que precisa de ser articulado com os processos individuais e subjetivos de alunos situados em contextos muito diversos.”

Neste sentido, a literatura infantil tem a possibilidade de oferecer através do livro, diversos estímulos à imaginação, a descoberta de novas realidades e novos contextos que irão enriquecer as aprendizagens da criança.

Assim, o jardim-de-infância é um contexto fulcral na promoção do contacto entre a criança e a literatura infantil, onde pode possibilitar vivências e situações ricas de aprendizagem, com livros selecionados e adequados aos interesses bem como às necessidades do grupo, que embora não tenham competências de leitura adquiridas, conseguem receber os benefícios que o contacto com o livro lhes pode oferecer. Dando ênfase a Ellis e Brewster (2014, p.14), “children have the ability to grasp meaning even if they do not understand all the words; clues from intonation, mime gestures, the context and visual support help them to decode the meaning of what they have heard,”

3.4. Mediadores de Leitura na Educação Intercultural

Um olhar cuidadoso sobre a questão da literatura infantil permite-nos refletir sobre a importância da literatura infantil e os seus contributos para a educação intercultural. Ao pensarmos na literatura infantil, enquanto recurso intercultural, remetemo-nos para os momentos de exploração deste recurso.

Sabemos que a educação pré-escolar é uma etapa decisiva na vida das crianças e, conforme refere Sim- Sim (2008) em Mata (2008, p. 7), “configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança.”

Torna-se indispensável a intervenção do educador de infância, no contexto da educação pré-escolar, enquanto mediador. O educador de infância tem uma atitude de sensibilização para o prazer da leitura, além de despertar na criança o interesse pelas novas realidades que os livros lhe podem oferecer.

Cerrillo (2006, p.36) destaca que “na literatura infantil, o mediador é, quase sempre, o primeiro recetor da obra, que facilitará ideias e caminhos para realizar leituras, e também para as escolher, porque o destinatário da mesma é ainda um ser em desenvolvimento.” Destacamos a importância do mediador de leitura, parafraseando Cerrillo, Larrañaga e Yubero (s/d, p.9): “El mediador (en el ámbito familiar, escolar o bibliotecario) es quien fomentará las primeras tendencias lectoras, consolidándolas con las estrategias más adecuadas en cada momento, entre ellas las propias de la animación a la lectura, que es también un acto de mediación, que establece el Mamado "animador", entre el libro y un posible lector.”

A presença de um mediador de leitura revela ser indispensável na medida em que consegue motivar as crianças para o texto, num ambiente educativo de proximidade, onde se estabelece uma relação entre a criança e o texto, mediada pelo adulto. Assim, o adulto mediador deverá ter consciência das potencialidades da literatura infantil, além de oferecer possibilidades de contacto

com diversos tipos de livros e histórias, que caracterizam diversas culturas e são reflexo da sociedade.

Para Cerrilo (2002, p. 445), o papel do mediador consiste, de uma forma breve, em: (i) criar e fomentar hábitos leitores estáveis; (ii) ajudar a ler por ler; (iii) orientar a leitura extraescolar; (iv) coordenar e facilitar a seleção de leituras, segundo a idade e os interesses dos seus destinatários; (v) preparar, realizar e avaliar animações de leitura.

Na visão de Azevedo (2006, p. 38), o mediador deverá reunir algumas competências, que enumeramos: (i) ser um leitor habitual; (ii) compartilhar e transmitir o prazer pela leitura; (iii) ter conhecimento do grupo e das suas capacidades para promover a sua participação; (iv) ter uma certa dose de imaginação e criatividade; (v) crer fortemente no seu trabalho de mediador: compromisso e entusiasmo; (vi) ter capacidade para aceder a informação suficiente e renovada; (vii) possuir uma formação literária, psicológica e didática mínima. Desta forma, se considerarmos também o contributo de Balça (2010, p.48) “Pensamos que o adulto mediador deverá estar muito atento aos estereótipos, aos silêncios, às imagens que estes textos transmitem ou não transmitem sobre o Outro às crianças.”

A sociedade multicultural é, neste momento, um fenómeno real. É um facto que, a maioria das sociedades atuais são multiculturais, onde surgem diversas culturas diferentes, dentro dessa mesma sociedade. A existência destas culturas, com línguas, histórias e vivências políticas distintas, oferecem novas perspectivas e novos caminhos, dentro do “arco-íris” cultural. Assim, as alterações nas sociedades são plenas e constantes, dando origem a novos desafios, novas perspectivas, novos caminhos.

Conscientes das alterações culturais existentes na Escola, enquanto contexto educativo e social, sabemos que o papel do educador terá também bastante importância na forma como estas mudanças se irão traduzir nas aprendizagens e no processo de educação dos alunos. No entanto, além da consideração de aspetos de natureza pedagógica, o papel do educador não pode restringir-se à

exposição das suas concepções, nem à realização de atividades descontextualizadas, que não se adequem às necessidades do grupo. Neste sentido, o educador deverá dar prioridade a uma pedagogia diferenciada, gerindo o currículo, de forma a planificar aprendizagens diversificadas e significativas de acordo com as necessidades individuais das crianças, bem como as do grupo.

A função do educador de infância torna-se, desta forma indispensável, além de vários estudos desenvolvidos com crianças, em idade pré-escolar, nos demonstrarem que elas têm percepção sobre a diferença e muitas vezes, reproduzem comportamentos que observaram nos adultos. É necessário uma intervenção adequada, consciente, baseada na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (2006), como já antes apontámos.

Este é o caminho que se cruza com a perspectiva de Delors (1996, p. 89), com os “4 pilares de desenvolvimento sobrepostos e interligados que devem receber a mesma atenção na educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos”. É necessário o educador ajudar a criança a descobrir o outro, a conhecer e respeitar outras perspectivas, outras formas de viver e fazer, encontrando elementos semelhantes, de forma a conduzir à partilha, à aprendizagem e à riqueza pessoal.

Desta forma os educadores estarão a investir em indivíduos mais ricos a nível pessoal, em cidadãos mais respeitadores e tolerantes, onde a igualdade, a tolerância, a paz, a justiça social farão parte da realidade. É através da educação que se mudam as perspectivas, se alteram os preconceitos e as sociedades se transformam.

Edgar Morin considera que o indivíduo deve ter consciência da sua identidade e da identidade comum a todos os outros indivíduos, enquanto seres humanos. E é neste processo de compreensão que surge a comunicação humana, a descoberta de uma nova comunicação, onde Morin (2002) nos diz que “o inesperado surpreende-nos”.

Diversos autores afirmam que a inclusão de crianças de culturas em minoria nas escolas depende, em grande parte, das perspectivas, concepções e comportamentos/atitudes dos educadores face às culturas minoritárias.

Jordán (1994, pp. 29 -172) identifica três tipologias de professor:

- na primeira tipologia, coloca aqueles que consideram que a cultura de origem dos grupos minoritários dificulta a sua integração e pode levar à rejeição, desses alunos das minorias da sua própria cultura, a comportamentos de resistência face aos valores e atitudes da cultura majoritária;
- na segunda tipologia, enquadra aqueles que apresentam alguma sensibilidade face à linguagem e à cultura dos alunos pertencentes a grupos minoritários, incluindo, eventualmente, alguns dos seus elementos culturais no currículo escolar;
- na terceira tipologia, agrega aqueles que se mostram bastante sensibilizados pelas culturas minoritárias, respeitam e valorizam os seus valores e modos de vida.

O autor considera que esta perspectiva poderá aproximar-se da essência de educação intercultural, considerando ser necessário construir “pontes” ou dispositivos pedagógicos interculturais que ofereçam uma interação entre valores, saberes e modos de vida de diferentes culturas. Assim, a atitude do educador/professor face aos grupos minoritários pode ser uma dificuldade, de alguma sensibilidade ou de muita sensibilidade. A postura do educador/professor será determinante, pois além de ser modelo para as crianças, é ele que gere e potencia, de alguma forma as relações entre crianças.

Salientamos que é na infância, nomeadamente na educação pré-escolar que se constroem as bases do desenvolvimento nos mais diversos aspetos, físico-motor, social, emocional, cognitivo, linguístico e comunicativo. Recordamos que importa envolver as crianças e implica-las na sua própria aprendizagem, nos diversos conteúdos, de uma forma lúdica (Vygotsky, 1999).

3.5. Estudos sobre a Educação Pré-escolar e o papel da literatura infantil na educação intercultural

A relação entre a Literatura Infantil e a Educação Intercultural tem sido alvo de estudo no âmbito de alguns trabalhos académicos, mencionando-se em seguida alguns dos aspetos mais relevantes de algumas dissertações e teses que identificámos nas pesquisas efetuadas.

Borges (2008) desenvolveu um estudo que relaciona a temática da educação intercultural e a literatura infantil, dando especial atenção ao contributo dos livros na educação intercultural. A investigadora inquiriu uma amostra de educadores de infância face às suas práticas na área da educação intercultural, bem como os recursos que utilizam. Os resultados obtidos neste estudo revelam que todos os educadores que participaram no estudo estão informados sobre as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, e também revelaram considerar a problemática da educação intercultural na planificação das suas atividades pedagógicas. No que respeita à prática de atividades pedagógicas de cariz intercultural, grande parte dos educadores inquiridos (92%) demonstrou que desenvolve atividades que contemple esta área.

Em relação à proporção da abordagem da educação intercultural no jardim-de-infância, face a outras temáticas, a investigadora constatou que a frequência não é significativa. O estudo desta investigadora avaliou também o tipo de atividades desenvolvidas no jardim-de-infância, no âmbito da educação intercultural, onde as canções, dramatizações, leituras e exploração de livros, pintura coletiva são as mais significativas.

Os resultados do estudo também demonstram que grande parte dos educadores de infância inquiridos (52%) refere que utiliza a literatura infantil na educação intercultural. Como tal a investigadora identificou os livros mais utilizados e os resultados dão-nos a conhecer que o livro “Elmer” (1989) se destaca por ser o mais utilizado pelos educadores de infância inquiridos, com uma percentagem significativa (50%); o livro “Dicionário por imagens das crianças do mundo”

(2001) apresentou também uma frequência de resposta com bastante significado (40%). Este estudo examinou ainda o grau de estereotipia de alguns livros, onde o livro “Atlas das Crianças” apresenta menor grau de estereotipia e o livro “Somos todos diferentes” menor recurso aos estereótipos.

No estudo de Magalhães (2012), observamos que a investigadora estudou a relação da literatura infantil e a educação intercultural, através da análise de duas obras de literatura infantil. As duas obras estudadas foram “O Patinho Feio”, obra clássica do dinamarquês Hans Christian Andersen, e *Os Ovos Misteriosos*, da autoria de Luísa Ducla Soares.

O estudo centra-se na avaliação destas obras de literatura infantil, onde os objetos de análise foram os personagens, as relações entre os personagens, o contexto onde a história se desenvolve e a temática abordada. Deu-nos a conhecer que em ambas as obras, os personagens são na maioria, animais antropomorfizados que exibem características temperamentais e humanas.

A abordagem da diversidade, inclusão e exclusão social revela-se o elemento de ligação ao longo das histórias, começando pelos títulos, que ao utilizarem adjetivos como “feio” e “misteriosos” nos remetem para fora do padrão da normalidade. As relações entre as personagens são baseadas no respeito, proteção e lealdade, onde a educação é normativa e de cariz autoritário. Ao longo das narrativas revelam-se representações sociais hegemónicas, evidenciando-se as desigualdades sociais e a presença de culturas minoritárias, dando destaque aos estereótipos culturais e de género.

O estudo de Reis (2011) desenvolve um projeto de intervenção, com recurso a três obras: *Café com Leite*, de Isabel de Magalhães; *Nunca Unca*, de Dulce de Sousa Gonçalves e Marcela Ruela Forjaz; *O Conto de Chineses*, de José Cardoso Pires. Este projeto de intervenção baseou-se em três atividades centrais (chuva de ideias, questionário, leitura e exploração das obras). Esta investigação foi desenvolvida com alunos de 6º ano e permitiu demonstrar que os alunos revelam alguns conhecimentos de outras culturas relativamente a vestuário, música ou desporto, talvez por influência do cinema ou da televisão,

no entanto, não revelaram ter qualquer conhecimento a nível de vocábulos de outras línguas.

O trabalho sobre “Literatura Infantil e Práticas para a Promoção da Educação Intercultural na Educação Pré-Escolar” (2018) de Maria do Rosário Vaz Leão, centrou-se num projeto e investigação-ação, que partiu da necessidade sentida na integração de uma menina chinesa no grupo. Esta questão despoletou a problemática do estudo, que se revelou estar relacionado com a interculturalidade, e desta forma surgiu a realidade da literatura infantil, como recurso para chegar ao Outro.

Neste estudo, foram realizados questionários a educadores e a encarregados de educação, com o objetivo de perceber as conceções relativamente à literatura infantil. Em relação ao projeto de investigação-ação, foram desenvolvidas diversas atividades relacionadas com a exploração de diversos livros relacionados com a temática da interculturalidade, tais como:”, “Os Ovos Misteriosos” de Luísa Ducla Soares, “Elmer” de David Mckee, com o objetivo de despertar o interesse da criança pelo conhecimento da diversidade cultural, ajudando-a a desenvolver atitudes positivas face à interculturalidade a partir de histórias e também sensibilizá-las para a inclusão de outras culturas na nossa sociedade.

O estudo sobre “A educação pré-escolar e a promoção da interculturalidade – O papel dos Contos Tradicionais “ (2016) de Vanessa Alexandra Martins Caetano realça a importância dos contos tradicionais na promoção da interculturalidade. O trabalho debruçou-se sobre a conceção das educadoras, as reações das crianças relativamente a questões relacionadas com a interculturalidade.

Centrou a sua atenção em três contos tradicionais, em três sessões de intervenção, onde cada uma se centrou num conto diferente. Os três contos foram: o conto tradicional grego “O negro”, o segundo foi o conto tradicional do Chipre, designado de “A Princesa de Nariz Empinado” e o último um conto Austríaco denominado “A Lareira”.

O estudo revelou que a maioria das crianças demonstra respeito por pessoas de outras culturas e consegue colocar-se no lugar do Outro. Verificou que a educadora cooperante tem por hábito desenvolver atividades relacionadas com a interculturalidade, daí as crianças já estarem mais recetivas a esta temática. Por fim, esta investigação também constatou que a literatura para a infância é um meio de promover princípios e valores na área da interculturalidade.

Outro dos trabalhos que deu destaque a esta temática foi a investigação de Ariana Miriam Silva da Fonseca sobre “A Literatura Infantil como Estratégia de Desenvolvimento na Competência Intercultural na Educação Pré-Escolar” (2018). Este estudo teve como objetivos de investigação, compreender as experiências interculturais de exploração de literatura infantil, compreender as aprendizagens interculturais presentes nos comportamentos das crianças e fomentar o desenvolvimento da competência intercultural nas crianças. Este estudo teve um enfoque de investigação-ação, que tentou compreender as dinâmicas de desenvolvimento da competência intercultural nas crianças em idade pré-escolar, através da utilização da literatura infantil.

Esta investigação verificou que através da literatura infantil, existiram momentos de reflexão conjunta, de troca de opiniões e de encontros interculturais de elementos de diversidade cultural presentes nas histórias. Estes momentos de diálogo deram a possibilidade às crianças de desenvolverem o espírito crítico e melhorar a sua capacidade de exposição de ideias relativamente à temática.

A investigação “A Multiculturalidade na educação pré-escolar. Estratégias de integração” (2013) de Angélica Segurado. Os objetivos deste estudo prendem-se com a verificação do processo de integração da criança no grupo, a importância do papel da educadora e também a análise das práticas a nível da educação intercultural.

Este estudo vem demonstrar que a integração das crianças de outras culturas é feita de forma assertiva quando há um envolvimento de todos os intervenientes. Da mesma forma, verificou que o papel do educador é essencial neste processo

bem como a sensibilidade na prática educativa, agindo com intencionalidade no sentido da educação intercultural.

Podemos observar que os estudos são recentes e que a temática da Educação Intercultural se revela atual, onde efetivamente, as necessidades a nível de heterogeneidade cultural emergem cada vez mais nos grupos de crianças. Este facto não deve ser considerado um problema ou uma dificuldade, mas ser visto como uma oportunidade, uma situação emergente enriquecedora.

Na perspectiva de autores já estudados, a existência de crianças com diferentes culturas leva a uma readequação das perspectivas da educação a nível intercultural, no entanto, esta situação não é totalmente acompanhada pela intencionalidade educativa dos educadores, nem pelas práticas educativas adequadas e contextualizadas na área da Educação Intercultural.

Assim, perante esta nova realidade, pensamos que há necessidade de reorganizar e formar educadores conscientes e competentes a nível da diversidade cultural, de forma a “garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira fase da infância, bem como cuidados e educação pré-escolar (...)” de acordo com os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, especificamente o quarto, que se centra numa educação equitativa, de forma a dar oportunidades iguais a todos.

De acordo com a Unicef, na Convenção dos Direitos da Criança (2019), os objetivos da Educação são:

- a) Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades;
- b) Inculcar na criança o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
- c) Inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores

É de acordo com estas perspectivas que a educação se deve processar, onde a criança deve ser valorizada, bem como os seus interesses e necessidades e é a partir destes aspetos que se inicia o processo de educação, onde todos os intervenientes têm um papel imprescindível.

Sabemos que estas perspectivas nos fazem caminhar em direção ao respeito pelas diferentes culturas, tornando a escola mais inclusiva e uma escola com espaço para todos.

A visão de escola inclusiva surgiu a partir dos anos 90, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em que estiveram presentes entidades como a UNESCO, a United Nations Children's Fund (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

Esta conferência destacou a importância de uma pedagogia diferenciada, numa educação para todos, onde a diversidade seja um estímulo para novas aprendizagens. Nesta conferência, a educação passa também a ser considerada educação, como um processo e deixa de ser denominada como escolaridade.

Efetivamente, muitos esforços têm sido feitos no sentido de uma escola para todos, de uma educação holística e em equidade, mas sabemos que temos juntos, crianças, famílias e escola, um longo caminho a percorrer, adequando os contextos educativos à nova realidade social.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO E DO CONTEXTO

Com o percurso desenvolvido na parte I deste trabalho procurou-se debater a atualidade e pertinência da problemática da educação intercultural e o papel que a literatura infantil pode desempenhar nesse contexto.

Pretendemos agora, no estudo empírico, verificar as percepções das educadoras de infância sobre a educação intercultural e se fomentam a interculturalidade nas suas práticas. Focamos a nossa atenção em especial na utilização da literatura infantil, analisando situações concretas em que foi realizado um trabalho com as crianças a partir de livros infantis.

Recuperamos aqui os objetivos que foram definidos e que já apresentámos na introdução ao trabalho, na medida em que orientaram de forma direta a maneira como construímos os elementos para recolha de dados e a análise efetuada.

- Analisar a percepção das educadoras relativamente à educação intercultural.
- Identificar práticas de educação intercultural na educação de infância no contexto em análise.
- Examinar o modo como a Literatura Infantil é integrada na educação infantil, enquanto recurso na educação intercultural.
- Contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre as práticas de educação intercultural na educação de infância, em particular sobre o papel da Literatura Infantil enquanto recurso intercultural

O contexto onde a nossa investigação foi desenvolvida situa-se numa cidade, na Região Interior do Alentejo. De forma a compreendermos melhor o contexto e a pertinência deste estudo no mesmo, iremos explicitar a sua caracterização, em termos da região, da localidade e do agrupamento de escolas ao qual pertence o jardim-de-infância onde decorreu o nosso estudo empírico.

1.1 A região

O concelho de Reguengos de Monsaraz localiza-se na região do Alentejo e pertence ao distrito de Évora. É confinado, a norte, pelos concelhos do Alandroal e do Redondo, a nascente, pelo concelho de Mourão, a sul pelos concelhos de Moura e de Portel, a poente, pelos concelhos de Évora e de Portel. Salientamos que o concelho é limitado a nascente, sul e poente pela Albufeira do Alqueva. A sede de concelho encontra-se localizada a cerca de 170 Km de Lisboa, 80 km de Badajoz, Espanha, e 36 km de Évora.

Reguengos de Monsaraz tem uma área de 463,77 Km², para uma população de 9875 habitantes, segundo os dados preliminares dos censos de 2021, disponibilizados pelo INE³ (uma diminuição de 8,8% em relação aos 10828 habitantes, no Censos de 2011; e 11382 habitantes, nos censos 2001), distribuídos pelas quatro freguesias: Reguengos de Monsaraz, Monsaraz, Corval, União das freguesias do Campo e do Campinho.

A população do concelho tem vindo a decrescer em todas as freguesias. Segundo os dados de 2011, a exceção era Reguengos, que tinha, nos últimos anos, registado um acréscimo de população residente. Este acréscimo devia-se, sobretudo, ao facto de se verificar um êxodo da população das freguesias rurais com destino à cidade, bem como a atração que Reguengos provoca nos concelhos de Mourão e Alandroal.

Com bastante evidência, em 2011 a população residente com 65 ou mais anos era de 2614 habitantes, para 2721 em 2001. Em termos de população ativa por setor de atividade, o terciário é o que emprega mais população, com 2707, seguindo-se o setor secundário, com 809, e, por último, o primário com 571 pessoas de acordo com os Censos de 2011.

Em relação ao analfabetismo, e tendo por base a taxa de analfabetismo de 2011, o concelho de Reguengos regista 8,16%. A nível do Alentejo, a taxa situa-se em cerca de 15,48%.

³ Consultado em 20/09/2021 em https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html

O concelho de Reguengos é rico em património natural e monumental. A Albufeira de Alqueva criou na região a possibilidade de um turismo selecionado e de grandes recursos. Em termos monumentais, a sede de concelho, sendo uma “vila nova”, não apresenta património arquitetónico significativo. Contudo, a grande riqueza patrimonial do concelho é de natureza megalítica e medieval, exemplo disso é o importante espólio megalítico nele existente e a vila de Monsaraz. Também nas freguesias periféricas do concelho, encontramos inúmeros locais arquitetónicos e ambientes dignos de interesse histórico, cultural e etnográfico, como é o caso das inúmeras festas e romarias, resultantes, principalmente, da cultura e tradição dos seus habitantes.

A nível da população residente na região, apresentamos uma caracterização da mesma, tendo em conta os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estatística, de acordo com critérios que nos parecem indispensáveis, e nos permitem justificar a pertinência da realização deste estudo, neste contexto.

Na Região onde iremos desenvolver o estudo existe uma notável afluência de população estrangeira a residir. Observamos através dos dados consultados no Instituto Nacional de Estatística⁴, que existe uma enorme presença de população de nacionalidade estrangeira em Portugal, na região do Alentejo, e que se verificou um forte aumento, se compararmos com os dados dos Censos 2001 (cf. tabela 1). No que respeita às principais comunidades estrangeiras a residir no Alentejo são: a brasileira (26,3%), a romena (14,5%), a ucraniana (12,3%), a chinesa (4,9%) e a moldava (4,4%). No entanto, no contexto em que iremos desenvolver o estudo, a presença da comunidade brasileira não é significativa, em detrimento das comunidades romena, ucraniana e moldava, que são bastante proeminentes.

Em relação ao tipo de atividade que esta população exerce na região, observamos que se destaca uma notável representatividade das atividades ligadas à agricultura, se compararmos com os dados referentes a outras regiões do país. Destacamos a forte presença de atividades ligadas à enologia e

⁴ Ainda não existem dados relativos ao Censos 2021. Consultado em 03/07/14 em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacoes

vinicultura, devido à existência de algumas entidades como a Herdade do Esporão e Monte dos Perdigões.

População Residente de Nacionalidade Estrangeira em Portugal	2001	2011
Alentejo	1,19	3,12
Portugal	2,19	3,74

Tabela 1- Indicadores da População Residente de Nacionalidade Estrangeira em Portugal

Fonte: INE

À data da realização dos Censos 2011, a população estrangeira residente na região do Alentejo está ligeiramente abaixo da média do país, mostrando-se todavia uma aproximação à média nacional de 2001 para 2011.

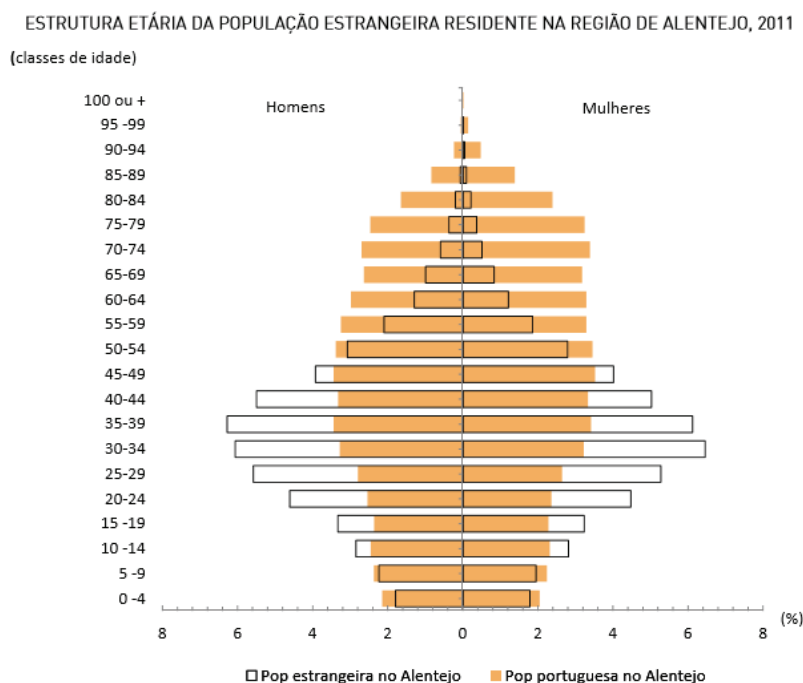


Gráfico 1- Indicadores da População Estrangeira Residente na Região do Alentejo Fonte: INE

A estrutura etária da população estrangeira residente no Alentejo é bastante diferente da estrutura etária da população de nacionalidade portuguesa residente naquela região. A população portuguesa está mais representada nos grupos etários mais jovens até aos 9 anos de idade.

A população estrangeira em idade ativa (15-64 anos), residente na região do Alentejo, representa 82,2% do total de estrangeiros residentes na região, enquanto a população portuguesa, para o mesmo escalão etário, representa apenas 61,6% do total da população portuguesa que reside na região do Alentejo. A população idosa de nacionalidade estrangeira tem uma expressão muito reduzida face à população de nacionalidade portuguesa, respetivamente, 4,4% e 24,8%.

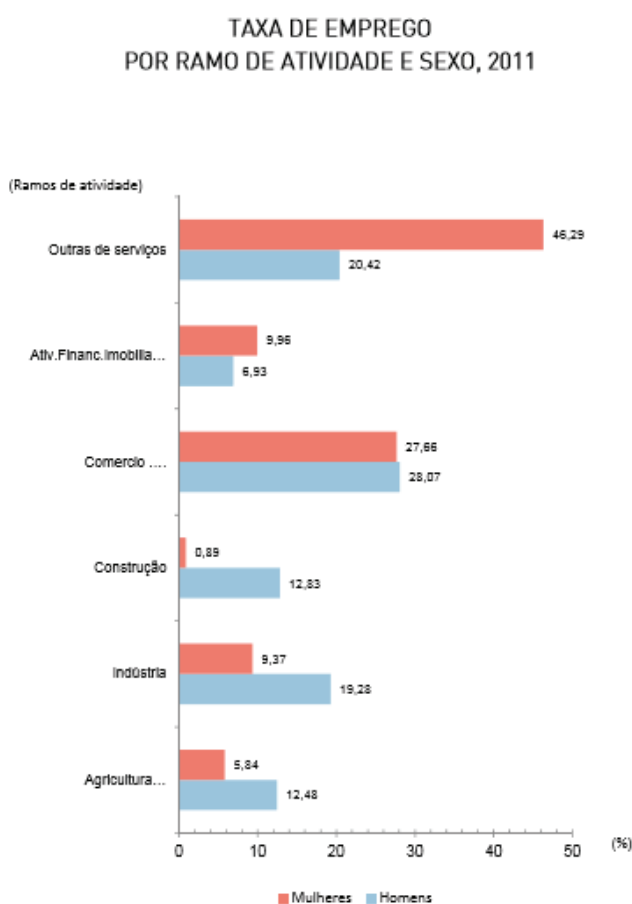


Gráfico 2- Indicadores de Emprego por Ramo de Atividade e Sexo Fonte: INE

Em 2011, os sectores de atividade que empregam mais população na região do Alentejo são as “outras atividades de serviços” com 32,4%, seguido do “Comércio, alojamento, transportes e comunicações” com 27,9% e da “Indústria” com 14,7%. Face à estrutura nacional, a região destaca-se por uma maior representatividade das atividades ligadas à agricultura.

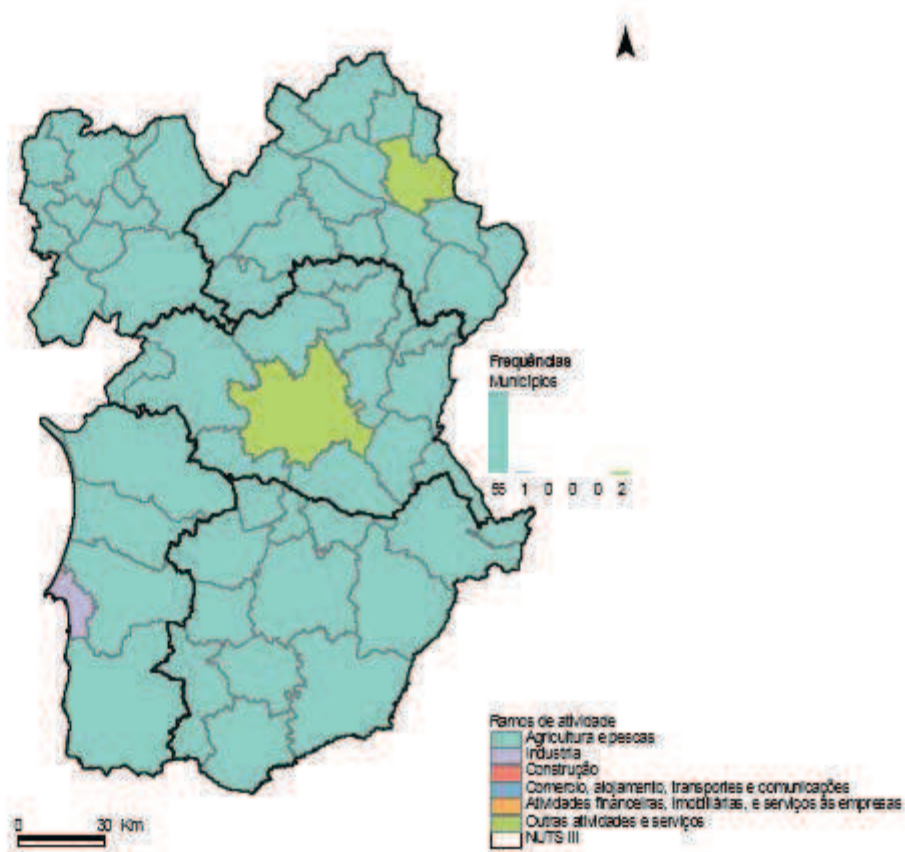


Figura 6 - Indicadores de Emprego por Ramo de Atividade Fonte: INE

A análise do ramo de atividade de especialização regional mostra que a “Agricultura, silvicultura, Caça e Pesca” aparece como o setor de especialização da generalidade da região do Alentejo, abrangendo 55 dos 58 municípios existentes na região.

Proporção de crianças 3 – 5 anos a frequentar o Ensino Pré-Escolar	2001	2011
Alentejo	58,48	76,44
Portugal	52,28	73,49

Tabela 2 - Indicadores de frequência do Pré-Escolar Fonte: INE

De acordo com os resultados dos Censos 2011, 76,4% das crianças da região do Alentejo com idade entre os 3-5 anos encontrava-se a frequentar o ensino pré-escolar.

1.2 O Agrupamento de Escolas

Na sequência do despacho de 1 de abril de 2013, do Sr. Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar, que procedeu à constituição da Unidade Orgânica denominada – Agrupamento de Escolas n.º 1 de Reguengos de Monsaraz, com sede na Escola Secundária Conde de Monsaraz, foi dotado o novo agrupamento de um órgão de gestão. Assim, foi nomeada uma Comissão Administrativa Provisória, tendo tomado posse, no dia 26 de abril de 2013, em Coimbra. Mais tarde, em fevereiro de 2014, o Ministério da Educação e Ciência, através da Portaria n.º 30/2014 de 5 de fevereiro, formalizou a constituição do agrupamento em Diário da República sob o nome de Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz.

O edifício da Escola Secundária Conde de Monsaraz foi inaugurado em setembro de 1987, pelo então Presidente da República, Dr. Mário Soares, e situa-se na rua João de Deus, desta cidade de Reguengos de Monsaraz. Assumiu o nome do Patrono, Conde de Monsaraz, em 30 de julho de 1998, conhecido político e poeta, António Macedo Papança, de seu nome, natural de Reguengos, que viria a ser agraciado com o título de Conde de Monsaraz em

1890. Após a requalificação das instalações, na sequência da intervenção da Parque escolar, utilizaram-se as mesmas a partir de setembro de 2013, para a generalidade das aulas e serviços, e de janeiro de 2014, para as aulas de educação física. O Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino.

Constituem o Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz os seguintes estabelecimentos de ensino: Escola Secundária Conde de Monsaraz, sede do Agrupamento; Escola Básica n.º 1 de Reguengos de Monsaraz; Escola Básica n.º 2 de Reguengos de Monsaraz; EB 1 e JI do Campinho; EB 1 e JI de S. Marcos do Campo; EB 1 com JI de S. Pedro do Corval; EB 1 com JI do Outeiro; EB 1 com JI das Perolivas e JI da Caridade.

2. ASPETOS METODOLÓGICOS

2.1 Fundamentos metodológicos

Face aos objetivos estabelecidos para este estudo, considerou-se que o paradigma de investigação que emergia como o mais adequado seria o paradigma qualitativo. Segundo Berg (2001, p. 7),

Qualitative research properly seeks answers to questions by examining various social settings and the individuals who inhabit these settings. Qualitative researchers, then, are most interested in how humans arrange themselves and their settings and how inhabitants of these settings make sense of their surroundings through symbols, rituals, social structures, social roles, and so forth.

Rodriguez *et al* (1999, p. XX) referem que “a expressão investigação qualitativa tem sido usada como designação geral para todas as formas de investigação que se baseiam principalmente na utilização de dados qualitativos”, incluindo-se neste âmbito “a etnografia, a investigação naturalista, os estudos de caso, a etnometodologia, a metodologia de histórias de vida, as aproximações biográficas e a investigação narrativa.”

Na perspectiva de Bogdan e Bilken (1994, p.16), a investigação qualitativa refere-se “ao termo genérico para agrupar diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Nesta investigação, os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”

Há diversos autores que interpretam a metodologia qualitativa, e revela ser consensual que esta metodologia estuda os fenómenos no seu contexto natural, numa perspectiva holística. Stake (1999) identifica três diferenças importantes entre a perspectiva qualitativa e quantitativa da investigação: “i) a distinção entre explicação e compreensão; ii) a distinção entre função pessoal e impessoal do investigador; iii) a distinção entre conhecimento descoberto e construído.” Relativamente ao primeiro critério, para o autor, a distinção não está relacionada

com a dicotomia entre dados quantitativos e qualitativos, mas, no facto da investigação quantitativa salientar a explicação e o controlo, que permitem estabelecer generalizações. No que respeita ao segundo critério, Stake (1999) salienta que na perspectiva quantitativa, o investigador esforça-se para operacionalizar a análise dos dados, desvalorizando a sua interpretação sobre os mesmos.

Neste sentido, a metodologia que escolhemos, de acordo com Leininger (1985, p. 14), “ênfatisa a qualidade enquanto natureza, essência, significado e atributos”, dando importância à interpretação dos fenómenos e dos contextos em que decorrem.

O tipo de estudo que delineámos é um estudo de caso de natureza descritiva e de índole qualitativa. O objetivo do nosso estudo consistiu em recolher e analisar dados que nos permitissem conhecer as conceções de um grupo de educadoras face à educação intercultural e à literatura infantil, bem como as suas práticas educativas. A nossa intenção foi igualmente compreender a situação no contexto educativo onde ocorre e possibilitar uma reflexão sobre a mesma.

Ponte define o estudo de caso como “uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (2006, p.2). Neste sentido, enquanto investigadores pretendemos compreender o contexto, o fenómeno e os intervenientes, ou seja, conhecer as perspectivas das educadoras e entender as suas práticas em contexto educativo, no que respeita à educação intercultural, tentando efetuar um estudo em profundidade.

Este estudo centrou-se, assim, na análise de um contexto específico, estudando-o em profundidade, compreendendo o contexto e o significado dos fenómenos. De acordo com Berg (1998, p. 212), “Given the versatility of the case study method, they may be rather narrow in their focus, or they may take a broad view on life and society.” Na perspectiva de Yin (1994, pp. 13-27), um estudo de caso

define-se “com base nas características do fenómeno em estudo e com base nas características associadas ao processo de recolha de dados e estratégias dos mesmos.”

No estudo de caso, segundo síntese de Coutinho, “a finalidade da pesquisa, essa, é sempre holística (sistémica, ampla, integrada, visa preservar e compreender o caso no seu todo e na sua unicidade” (2014, p. 335). Gall *et al.* (2005, p. 309), apoiando-se em diversos autores, apontam o facto de a investigação qualitativa envolver “watching people in their own territory and interacting with them in their own language, on their own terms. Consistent with this definition, case studies typically involve fieldwork, in which the researchers interact with research participants in their natural settings.”

André (2008), Carmo & Ferreira (1998), Pardal & Correia (1995) defendem que o propósito deste tipo de estudo é conhecer melhor a realidade social e desocultar um determinado fenómeno num determinado contexto. Com esta abordagem, visa-se uma melhor compreensão do mesmo sem o intuito de confirmar determinada teoria nem exercer controlo sobre os acontecimentos.

Também Yacuzzi (2005, p. 9), em relação aos estudos de caso, menciona que “su valor reside en parte en que no solo pueden estudiar un fenómeno, sino también su contexto. Esto implica la presencia de tantas variables que el número de casos necesarios para tratarlas estadísticamente sería imposible de estudiar”. Ainda na perspectiva de Gómez *et al.* (1996), citado em Coutinho (2014, p. 337) “os objetivos que orientam um estudo de caso podem ser em tudo coincidentes com os da investigação social em geral: explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”.

Desta forma, o nosso estudo organiza-se de forma descritiva, sem pretender elaborar generalizações, mas tendo como objetivo desenvolver novas perspectivas de investigação na área da educação intercultural, nomeadamente através da utilização da literatura infantil na educação pré-escolar. Assim, segundo Lima (2006, pp.87-89), “o processo de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos. As

peças tornam-se os sujeitos da investigação e, deixam de ser meras quantidades estatísticas friamente definidas”.

Se valorizarmos a perspectiva de alguns autores, depreendemos que “ao escolher o “caso” o investigador estabelece o referencial lógico que orientará todo o processo de recolha de dados” (Creswell, 1998), mas, adverte Stake (1995), é importante termos sempre presente que “o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso.” (citado em Coutinho, 2014, pp. 339-340).

2.2. Instrumentos de recolha de dados

Ao considerarmos o tipo de estudo que pretendemos desenvolver, de natureza qualitativa, adequámos as técnicas que nos pareceram ser as mais adequadas para este tipo de estudo. Desta forma, optou-se por realizar entrevistas às educadoras-de-infância, num primeiro momento, e posteriormente recorreu-se à utilização de narrativas efetuadas por algumas educadoras, usando-se, portanto, o método narrativo. Socorremo-nos também de outra técnica, a observação naturalista, através da qual se pretendeu observar e elaborar registos de algumas atividades realizadas pelas educadoras.

2.2.1. Entrevistas e Narrativas

No que respeita às histórias de vida, são entrevistas, organizadas e estruturadas de forma a obtermos uma narrativa sobre aspetos do percurso de vida/experiências dos entrevistados. Através desta entrevista, o investigador constrói uma investigação biográfica, recreando uma nova perspectiva de análise dessa mesma biografia. Como afirma Cortes (2011), “Falar de investigação biográfica não é construir uma história ou uma biografia pessoal com fim terapêutico ou histórico, mas reelaborar uma nova vivência, partindo de fragmentos de vida que nos ajudam a dar um valor único mas extrapolável para a compreensão da realidade comum a todos os atores sociais”

A investigação com recurso a histórias de vida permite ao investigador analisar, estudar profundamente as entrevistas, pois, como refere Brandão (2007, p. 10),

a história de vida permite captar o que escapa às estatísticas, às regularidades objetivas dominantes e aos determinismos macrossociológicos, tornando acessível o particular, o marginal, as ruturas, os interstícios e os equívocos, elementos fundamentais da realidade social, que explicam por que é que não existe apenas reprodução, e reconhecendo, ao mesmo tempo, valor sociológico no saber individual.

O papel das histórias de vida e narrativas biográficas revela-se essencial na interpretação das experiências, se valorizarmos o seu carácter holístico. Todas as informações recolhidas devem ser consideradas, visto que todas elas possuem significado e desta forma podem contribuir para a interpretação das experiências. Paraphrasing Rabelo (2011, p.176), “A narrativa não é uma construção livre, ela conta os significados que a pessoa constrói para o ‘si mesmo’”.

No caso das histórias de vida de docentes, estas revelam-se igualmente importantes, podem fornecer informações muito ricas ao investigador, que lhe permitam compreender determinadas concepções relacionadas com a prática educativa ou com o ambiente educativo. De acordo com Bolívar (2002), “os relatos docentes são construções sociais que oferecem determinados significados às ações e, dessa maneira, devem ser analisados nas investigações tanto de forma paradigmática, quanto de forma narrativa. As biografias dos professores podem oferecer possíveis explicações do porquê de dizerem o que dizem.”

As entrevistas autobiográficas obedecem ao cumprimento de duas regras fundamentais, referidas por Becker (1994, p.165):

perguntar como e não porquê; e incluir as apreciações subjetivas dos eventos, i.e., o que a pessoa entrevistada pensou/ pensa e sentiu/ sente. A conformidade à estratégia preconizada pelo autor explica-se por um conjunto de razões: primeiro, porque como se tratava de traçar as linhas de um processo e reconstituir percursos de vida, perguntar como afigurava-se mais adequado do que perguntar porquê; segundo, porque perguntar porquê conduz, geralmente, o entrevistado a uma explicação assente nos vocabulários de motivos

disponíveis – portanto, mais fortemente imbuída de um carácter ideológico ou mitológico –, além de transferir para este o trabalho analítico do entrevistador.

Considerou-se a utilização destas abordagens como particularmente enriquecedora para o estudo, pois, segundo Nóvoa, “a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico”. Nóvoa relaciona esta questão com as mutações culturais que têm acontecido: “encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (1993, p.18).

Sentimos necessidade de escolher este tipo de abordagem, porque pretendemos entender melhor as vivências e experiências das educadoras entrevistadas, no campo da educação intercultural e considerámos ser o melhor caminho. Tal como refere Josso (2006, p.27), “porque a educação e formação são processos de transformação, múltiplos projetos habitam, tecem, dinamizam e programam os relatos das histórias de vida e também nos informam sobre os desejos de ser e de vir a ser de seus autores.”

Tendo em conta a natureza da nossa investigação, recorreremos igualmente à perspectiva de Souza (2006a, p. 23), “Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras ou em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores.”

2.2.2. Observação

A observação é uma técnica de recolha de dados que, em nosso entender, permitiria enriquecer os resultados obtidos, possibilitando fazer uma análise comparativa entre as entrevistas às educadoras e as práticas pedagógicas observadas. Esta técnica “é encarada como um conjunto de utensílios de recolha de dados e um processo de tomadas de decisão” (Evertson e Green, 1996). Na perspectiva de Ruiz Olabuenaga (citado em Aires, 2011, p. 25):

Esta técnica pode transformar-se numa poderosa ferramenta de investigação social quando é orientada em função de um objetivo formulado previamente, planificada sistematicamente em fases, aspetos, lugares e pessoas, controlada relacionando-a com proposições e teorias sociais, perspectivas científicas e explicações profundas e é submetida ao controlo de veracidade, objetividade, fiabilidade e precisão.

Também Afonso (2005, p. 91) defende que “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários.”

A observação naturalista revela ser uma técnica de recolha de dados, onde é possível captar comportamentos do contexto e dos seus intervenientes, num determinado momento. Na perspectiva de Alvarez (1991, p.560), a observação é o “único instrumento de pesquisa e coleta de dados que permite informar o que ocorre de verdade, na situação real, de fato.” Assim, “O investigador estará atento, portanto, aos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que ocorrem.” (Quivy e Campenhoudt, 1998) onde “ a unidade da situação é garantia da identidade e da significação do comportamento” (Estrela, 1994, p.18).

No que diz respeito à delimitação do campo de observação, procurou-se captar e observar de uma forma abrangente, porque temos noção que se delimitamos muito os indicadores de observação, iríamos condicionar a nossa observação. A observação foi realizada de forma direta (presencial e com recurso a gravações de áudio), mas numa atitude não participativa. A observação foi efetuada de uma

forma sistemática e contínua (em momentos em que as educadoras consideraram que utilizam a literatura infantil enquanto recurso intercultural), observando esses momentos na sua totalidade.

Em relação à atitude do observador, Landsheere (1979), citado em Estrela, (1994, p. 45), diz-nos que a observação naturalista observa “o comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” de “uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural” que tem como função descrever os comportamentos dos intervenientes no contexto. Tal como refere Estrela, “A observação naturalista visa explicar o porquê e o para quê através do como.” (idem).

2.3. Procedimentos

Este estudo teve início em 2015, momento em que começámos por fazer um aprofundamento a nível de revisão bibliográfica relacionada com a temática em estudo. Tivemos em consideração que a compreensão do fenómeno educativo era o nosso principal objetivo, desta forma tentámos escolher uma metodologia adequada e que nos ajudasse a compreender o contexto em estudo.

Assim, começámos a redigir os pressupostos relacionados com o enquadramento teórico e que nos permitiram avançar na organização do nosso estudo.

Em seguida, definimos e estruturámos as entrevistas, de acordo com os objetivos delineados para o estudo. Estabelecemos contactos com o contexto onde se pretendia desenvolver a investigação, numa primeira fase o diretor do Agrupamento, que se mostrou disponível e com interesse pelo estudo. Contactámos as educadoras, que se mostraram um pouco receosas e resistentes à realização das entrevistas, no entanto, estes sentimentos dissiparam-se, pois garantimos a confidencialidade, de acordo com o código de ética e ao longo das entrevistas, verificámos o seu interesse e curiosidade sobre a temática em estudo.

Após compreendermos as suas conceções através das entrevistas, começámos a realizar as observações, outro aspeto que revelou alguma insegurança por parte das profissionais, pois apresentaram algum receio relativamente à observação das suas práticas educativas. Sentimos dificuldades no planeamento destas observações, devido à gestão do trabalho desenvolvido pelas educadoras com os grupos de crianças.

Posteriormente, solicitámos às educadoras que realizassem narrativas, no sentido de refletirem sobre as práticas educativas dinamizadas no âmbito do nosso estudo. Revelaram alguma preocupação e insegurança a este nível, embora a reflexão seja um aspeto fundamental na sua ação educativa.

Após a recolha de dados, debruçámo-nos sobre a transcrição das entrevistas, das observações e das narrativas, de forma a podermos analisar os dados em questão.

A análise dos dados foi um processo complexo do ponto de vista do investigador, no entanto, com bastante interesse e pertinência.

Ao longo do estudo, tivemos sempre em conta os aspetos éticos da investigação, onde consultamos o código de ética da SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, que nos forneceu informação neste sentido. Desta forma, os dados recolhidos estão codificados, onde cada educadora e cada criança são representadas por uma letra, de forma a preservar a sua identidade.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1. Caracterização dos participantes no estudo

No que respeita à caracterização do contexto educativo onde o estudo foi realizado, trata-se de um jardim-de-infância, de cariz público, que recebe crianças entre os 3 e os 5 anos de idade. O jardim-de-infância possui cinco salas, com capacidade para receber 25 crianças.

Em relação às salas onde realizámos as nossas observações, gostaríamos de destacar alguns aspetos pertinentes relativamente à caracterização do grupo de crianças.

- **Caracterização da Sala A**

Sala A	
Número de crianças na sala	25 crianças
Número de meninos	14 meninos
Número de meninas	11 meninas
Crianças com pais de origem estrangeira/de outras culturas	4 crianças

Tabela 3 - Caracterização do grupo de crianças da sala A

Caracterização das crianças com origem estrangeira					
Nome	Idade	Género	País de origem dos pais	Nacionalidade das crianças	Tempo de Permanência em Portugal
Sm.	3 anos	Feminino	Moldávia	Portuguesa	3 anos
A.	5 anos	Feminino	Roméia	Portuguesa	5 anos
X.	4 anos	Masculino	China	Portuguesa	4 anos

Tabela 4 - Caracterização das crianças estrangeiras integradas na sala A

- **Caracterização da Sala V**

Sala V	
Número de crianças na sala	25 crianças
Número de meninos	12 meninos
Número de meninas	13 meninas
Crianças com pais de origem estrangeiras /de outras culturas	3 crianças

Tabela 5 - Caracterização do grupo de crianças da sala V

Caracterização das crianças com origem estrangeira					
Nome	Idade	Género	País de Origem dos pais	Nacionalidade das crianças	Tempo de Permanência em Portugal
D.	3 anos	Masculino	Moldávia	Portuguesa	3 anos

Tabela 6 - Caracterização das crianças estrangeiras integradas na sala V

Os grupos de crianças das salas A e V são constituídos por 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade. Os grupos são ambos constituídos por 25 crianças por não integrarem nenhuma criança com necessidades especiais que necessite de inclusão num grupo reduzido. Estas diretrizes são definidas pelo despacho normativo nº 10-A/2018, onde é referido que “Na educação pré-escolar os grupos são constituídos por um número mínimo de 20 e um máximo de 25 crianças”.

O facto de serem grupos com o limite máximo de crianças também está relacionado com a situação de existir uma maior participação de crianças com idade compreendida entre os 4 anos e a entrada no ensino obrigatório, que era de 94,2 % em 2017, face a 92,5 % em 2016 e comparativamente a 95,4 %, correspondente à média da UE. O mesmo documento destaca que há falta de vagas em algumas zonas urbanas, o que não se verifica neste contexto dada a sua densidade populacional não ser tão elevada.

A constituição e formação do grupo de crianças possui orientações claras dos documentos orientadores do sistema educativo, embora os agrupamentos escolares possuam autonomia, de acordo com o que priorizam nos seus critérios pedagógicos. Podemos observar essas orientações no despacho normativo n.º 10/ A/2018, no artigo 2, na alínea 1 se refere que “Na constituição dos grupos e turmas prevalecem critérios de natureza pedagógica definidos no projeto educativo e no regulamento interno dos estabelecimentos e instituições”.

Desta forma, completamos a nossa análise com o contributo do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz, onde se privilegia a aquisição de valores, no aspeto relacionado com a “Promoção da Pessoa e da Vida” e destaca a “promoção do saber-ser: promover o desenvolvimento pessoal de cada colaborador e de cada um dos alunos, criando um ambiente de humanismo, cultura, cidadania, equidade e inovação” (p. 12). O mesmo documento explicita que o Agrupamento tem como missão “contribuir para a formação integral dos alunos, no quadro do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz, garantindo a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Formar cidadãos autónomos, responsáveis, solidários e cultos, com elevado sentido crítico e ético”.

As orientações pedagógicas deste agrupamento de escolas parecem ir ao encontro das orientações fornecidas pelas leis gerais do sistema educativo, aflorando a sua intervenção no processo de desenvolvimento social da criança, mas não se verifica a exposição de opções pedagógicas quanto à formação dos grupos/turmas neste agrupamento. No entanto, pelo equilíbrio entre idades, género e outros critérios especiais de equidade educativa, parece-nos terem sido considerados no sentido de favorecer o acesso à educação a todos. De acordo com a Convenção dos Direitos da Criança (1989, artigo 28 e 29) “O acesso à educação é também um direito de todas as crianças, especificando-se que essa educação tem como base uma igualdade de oportunidades.”

Podemos salientar que na Sala A há 14 crianças do sexo masculino e 11 crianças do sexo feminino, das quais, 1 criança com pais de origem estrangeira, mas já nascida em Portugal, e ainda 3 crianças portuguesas de origem cigana. Na Sala V, o grupo é constituído por 12 crianças do género masculino e 13 crianças do género feminino, das quais 1 tem pais de origem estrangeira, mas também já nasceu em Portugal, e 2 crianças portuguesas são de origem cigana. Esta caracterização revela que estamos perante dois grupos de crianças que demonstram alguma heterogeneidade cultural. Esta situação é prevista pelas leis do sistema educativo, onde o Despacho Normativo n.º 10 – A/2018, no artigo 2º, na alínea 2 explicita que “Na constituição dos grupos e turmas é respeitada a heterogeneidade das crianças e jovens”.

Também as OCEPE (2016, p. 11) salientam que “todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança.”

3.2. As entrevistas

No presente ponto, apresentamos os dados obtidos através das entrevistas. Começamos por recordar que foram realizadas entrevistas a 5 educadoras de infância que desenvolvem atividade profissional no contexto onde decorreu o estudo.

Essas entrevistas obedeceram a uma matriz (cf. Anexo 1) e tiveram os seguintes objetivos gerais:

- Compreender as conceções das educadoras face à educação intercultural.
- Analisar a perceção das educadoras face à sua função de “professor multicultural”.

- Indagar a perspectiva das educadoras em relação à literatura infantil, enquanto recurso intercultural.

As 18 questões foram organizadas em 5 blocos temáticos principais, para além dos blocos inicial e final de introdução e finalização da entrevista:

- Caracterização do entrevistado;
- Educação intercultural na formação inicial;
- Educação intercultural na formação contínua;
- Experiências/Vivências de interculturalidade;
- Práticas de Educação Intercultural.

Com as perguntas contempladas nestes blocos pretendeu-se percorrer um conjunto de aspetos que nos permitissem compreender as perspectivas sobre a problemática em análise, bem como alguns elementos contextuais, pois consideramos que o indivíduo/o educador é influenciado pelo seu percurso de vida, e neste sentido, tópicos como a formação recebida ou vivências associadas a contextos de interculturalidade podem orientar perceções e práticas.

Assim, a análise das entrevistas realizou-se com recurso a processos de categorização nos cinco blocos temáticos das entrevistas (A, B, C, D, E) que iremos apresentar e analisar considerando os objetivos gerais.

3.2.1 Análise dos dados das entrevistas

Em anexo apresentamos a transcrição das entrevistas que foram realizadas (cf. Anexo 2). A partir dos dados dessas entrevistas realizámos uma análise que cruza as perspectivas das cinco educadoras em cada um dos blocos temáticos que considerámos. Nos quadros 1 e 2 apresentar alguns dados de caracterização das educadoras que participaram nas entrevistas.

Quadro 1 - Caraterização das entrevistadas

Tema A. Caracterização dos entrevistados			
Nome	Categoria	Subcategoria	
A	Pessoal	Idade	51
	Profissional	Tempo de serviço	28
B	Pessoal	Idade	54
	Profissional	Tempo de serviço	32
C	Pessoal	Idade	55
	Profissional	Tempo de Serviço	34
F	Pessoal	Idade	58
	Profissional	Tempo de Serviço	33
P	Pessoal	Idade	49
	Profissional	Tempo de serviço	29

Os elementos de caracterização são um primeiro fator de relevo. Na verdade, neste grupo de educadoras, 4 têm mais de 50 anos e 1 tem 49 anos, oscilando o tempo de serviço entre os 28 e os 34 anos. Trata-se, portanto, de profissionais com uma longa experiência, representando também uma característica que se tem vindo a acentuar na carreira docente em Portugal, e recentemente comprovada pelos dados da DGEEC (2018): atualmente verifica-se uma reduzida renovação do corpo docente e o seu significativo envelhecimento, nomeadamente no ensino pré-escolar, a idade média dos docentes é 47 anos de idade.

De acordo com o Monitor da Educação e da Formação (2019), destacamos que a percentagem de docentes que tem idade igual ou superior a 50 anos é de 43,8%, comparativamente à média da União Europeia de 26%. Também podemos salientar o facto de todas as docentes serem do sexo feminino, visto ser o género predominante no ensino pré-escolar, com 99 % do pessoal docente.

Quadro 2 - Formação Inicial e Formação Complementar

Tema: Caracterização dos entrevistados			
Nome	Categoria	Subcategoria	Tempo de Serviço
A.	Profissional	Formação Académica Inicial	Magistério Primário
		Formação Académica Complementar	Instituto Superior Jean Piaget
B.	Profissional	Formação Académica Inicial	Magistério Primário
		Formação Académica Complementar	Instituto Politécnico de Beja
C.	Profissional	Formação Académica Inicial	Magistério Primário
		Formação Académica Complementar	Instituto Politécnico de Beja
F.	Profissional	Formação Académica Inicial	Magistério Primário
		Formação Académica Complementar	Não fez curso de formação complementar
P.	Profissional	Formação Académica Inicial	Magistério Primário
		Formação Académica Complementar	Instituto Superior Jean Piaget

Em Portugal, os educadores de infância são profissionais com responsabilidade pela educação de crianças mais pequenas, até aos 3 anos, em contexto de creche, e entre os 3 e os 5 anos, em contexto de jardim-de-infância. A sua atividade profissional é realizada no âmbito de um quadro legislativo que explicita orientações gerais e específicas das suas funções, através do Perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2011, de 30 de agosto) e do Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2011, de 30 de agosto).

No que respeita à formação inicial, as cinco educadoras realizaram a sua formação em escolas do Magistério Primário, tendo posteriormente frequentado os cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica, criados pelo Decreto-Lei n.º 255/98 de 11 de agosto, no qual são estabelecidas as "condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário titulares de um grau de bacharel ou equivalente para efeitos de prosseguimento de estudos, podem adquirir o grau académico do licenciado" (Art. 1º).

Estes cursos pretenderam dar um novo contributo à formação inicial dos educadores de infância, mas parece-nos existir uma maior preocupação com a atribuição do grau de licenciado, do que com o conteúdo formativo do curso, que são referidos apenas no anexo I, que daremos destaque posteriormente. Podemos verificar na Portaria nº 281 – B/99 “Nos termos desse diploma é estabelecido que a aquisição do grau académico de licenciado se realiza através de cursos de complemento de formação científica e pedagógica ou de qualificação para o exercício de outras funções educativas”.

O mesmo documento não faz referência ao conteúdo formativo destes cursos deixando à consideração dos respetivos estabelecimentos de ensino superior. O documento menciona no 5º artigo que “Os planos de estudo dos cursos cujo funcionamento é autorizado pelo presente diploma são aprovados através de portarias autónomas.” Na mesma Portaria nº 281 – B/99, no Anexo I, que se refere estabelecimentos de ensino superior que ministraram estes cursos, bem como os domínios de especialização, que podemos destacar: “educação para a primeira infância, educação comunitária, educação musical, dramática, motora, plástica e educação especial”. Este aspeto é um elemento muito relevante na medida em que revela a realidade das quatro educadoras que realizaram cursos de complemento e formação científica e pedagógica, embora os tivessem realizado em duas instituições de ensino superior diferentes, ambas não contemplaram a temática da educação intercultural ou interculturalidade.

Educação Intercultural na Formação Inicial e Contínua

Tendo em conta que a problemática em análise está relacionada com a educação intercultural, um dos primeiros aspetos a explorar dizia respeito à formação recebida nessa área ou em domínios similares. Sistematizamos no quadro seguinte as respostas das 5 entrevistadas.

Tema: Competências de Educação Intercultural			
Nome	Categoria	Subcategoria	Registos
A.	Formação Académica Inicial	Presença de conteúdos relacionados com a EI	“Não. Sinceramente penso que não, não, não se abordou conteúdos nenhuns.”
	Formação Académica Complementar	Formação em Educação Intercultural	“Também não.”
		Importância da formação em educação intercultural	<p><i>“Eu penso que sim, é sempre importante porque a nossa experiência de vida vai-nos ensinando muito (...)”</i></p> <p><i>“certamente nos vai trazer coisas novas. nos vai despertar para determinados aspetos que serão importantes até trabalhar depois no dia-a-dia no jardim-de-infância. Irão enriquecer as práticas”</i></p>
B.	Formação Académica Inicial	Presença de conteúdos relacionados com a EI	<p>“(...) só me lembro da disciplina mas a disciplina de antropologia, não é?</p> <p>Que falava de diferentes culturas.</p> <p>Era, era mais em termos de, lembro-me até que falámos das tribos, vá, que eram coisas diferentes, porque na altura ainda não havia essa...</p> <p>...culturalidade na nossa sociedade.”</p>

	Formação Académica Complementar	Formação em Educação Intercultural	“Não”
C.	Profissional	Formação Académica Inicial	<i>“Não. (...) na minha formação inicial não, porque, pronto, estávamos em 78. (...) era o princípio da democracia, a seguir ao 25 de abril falava-se mais nos sistemas. Da liberdade e de, era tudo novidade, não é, na educação. O pré-escolar nem sequer existia no distrito.”</i>
		Formação Académica Complementar	<i>“Ahm, frequentei uma, mas de curta duração, só de 1 dia. Mas já foi... deve ter sido nos anos 90, tipo 94/95 e foi num, num, nos Salesianos em Évora, sei que foi a Pastoral dos Ciganos, não sei se se chamava assim, mas era um padre que estava muito ligado à etnia cigana e foi, foi muito interessante, por acaso foi muito gira essa formação. Mas foi curta.”</i>
F.	Profissional	Formação Académica Inicial	“Não”
		Formação Académica Complementar	<i>“Não. Só agora é que eu pensei nisso, realmente não tenho formação nessa área. E acho que se houvesse, mas também o engraçado é que não me lembro de haver.”</i>
P.	Profissional	Formação Académica Inicial	<i>“É natural que sim, já não me recordo. Provavelmente, não é? Mas sinceramente já não me lembro muito bem qual era.”</i>
		Formação Académica Complementar	“Não”

Dada a faixa etária das educadoras, quatro não recordam ter abordado questões relacionadas com conteúdos de educação intercultural e apenas a educadora B refere ter frequentado uma disciplina na área de antropologia, como tendo sido um espaço de reflexão, não tanto sobre educação intercultural, mas sobretudo

relacionado com a questão das diversidades culturais: “Na altura só me lembro da disciplina mas a disciplina de antropologia... Que falava de diferentes culturas. Era, era mais em termos de, lembro-me até que falámos das tribos, vá, que eram coisas diferentes, porque na altura ainda não havia essa...multiculturalidade na nossa sociedade.” (Educadora B).

Ao considerarmos as perspectivas das cinco educadoras, depreendemos que a educação pré-escolar tem passado por grandes desafios, onde a formação inicial dos educadores apresenta algumas lacunas. Sabemos que a formação inicial é o alicerce de um projeto, em constante construção, tendo em conta os desafios pedagógicos, as necessidades educativas e os contextos. Peças (1998, p. 14) evidencia, por exemplo, que “a formação inicial constitui-se quase sempre como o primeiro momento de construção intencional da profissionalidade dos educadores. E, como tudo o que é de origens, esta «iniciação» pode ser determinante para o desenvolvimento da profissão”.

No entanto, embora se valorize a importância da formação inicial, há uma necessidade de ser modernizada, ser adequada à sociedade atual, às necessidades dos alunos e dos contextos educativos, embora de acordo com o Monitor de Educação e Formação (2019, p.6), “A formação inicial de professores está a ser modernizada, mas as mudanças ainda não se concretizaram”.

Destacamos também que embora na formação inicial, segundo as entrevistadas, não tenham abordado a temática da interculturalidade, a formação contínua também não compensou essa fragilidade e isso revela-se na ausência de ações de formação que focassem a formação intercultural. Quatro das educadoras referem que não frequentaram nenhuma formação orientada para a temática da interculturalidade, apenas a educadora C recorda a participação num encontro sobre a cultura cigana, mas num contexto mais informal.

Importância da formação na área da educação intercultural

Solicitou-se, igualmente, uma reflexão pessoal sobre a importância da formação na área da Educação Intercultural, dados sistematizados no quadro seguinte.

Tema: Competências de Educação Intercultural			
Nome	Categoria	Subcategoria	Registos
A.	Formação Académica Complementar	Importância da formação em educação intercultural	<p><i>“Eu penso que sim, é sempre importante porque a nossa experiência de vida vai-nos ensinando muito (...).”</i></p> <p><i>“certamente nos vai trazer coisas novas. nos vai despertar para determinados aspetos que serão importantes até trabalhar depois no dia-a-dia no jardim-de-infância. Irão enriquecer as práticas”</i></p>
B.	Formação Académica Complementar	Importância da formação em educação intercultural	<p><i>(...) neste momento sim, a sociedade foi mudando e os nossos grupos já têm muito mais crianças, ahm, portanto, de outras culturas, ahm, eu também estive afastada, se calhar tenho que referir isso, eu estive afastada alguns anos, tive a direção do agrupamento e, portanto, durante 8, 8, 9 anos não tive grupo, portanto.</i></p> <p><i>Foram os anos em que isso começou, vá.”</i></p>
C.	Formação Académica Complementar	Importância da formação em educação intercultural	<p><i>“(...) acho que sim, pronto, com as mudanças que tem havido na sociedade e com, com as, a quantidade de emigrantes que tem vindo para o nosso país, a partir de uma certa altura começámos a receber crianças do Leste da Europa, agora crianças de etnia cigana há pouco tempo, pronto. Aqui em Reguengos, ahm, talvez só o quê? Para aí há uns 8 anos, sim, 8 ou 9. Porque até aí era a intervenção precoce que os tinha...”</i></p>
F.	Formação Académica Complementar	Importância da formação em educação intercultural	<p><i>“ o tema desta entrevista despertou-me realmente para isso.</i></p> <p><i>E agora é uma lacuna, é uma falha.</i></p> <p><i>Ahm, pois. Mas tá a ver, se não surgisse esta oportunidade da entrevista se calhar nem tal me tinha passado pela cabeça.</i></p>

			<i>Nenhuma informação, pelo menos que me tenha chegado, ahm, informação, não tenho ideia de...”</i>
P.	Formação Académica Complementar	Importância da formação em educação intercultural	<i>“É. Dá outras perspectivas, outras pistas de trabalho. Sempre é interessante fazer uma formação. Novas diretrizes, não é?”</i>

Verifica-se que as educadoras reconhecem a importância da formação na área da educação intercultural, e que pode ser benéfico para a sua prática educativa: por exemplo, a educadora P refere que a formação lhes dá outras perspectivas e pistas de trabalho. No entanto, identificamos uma lacuna a este nível na formação inicial, mas que não foi preenchida na formação contínua. O Monitor de Educação e Formação (2019, p.6) espelha esta realidade, em que “os professores que se sentem bem ou muito bem preparados para ensinar num contexto multicultural ou multilingue é inferior à média da UE (18,9 % versus 23,8 %). Neste caso, 21,6 % dos professores referem uma necessidade elevada de desenvolvimento profissional contínuo (média da UE: 13,4 %)”

De acordo com Soeiro & Pinto (2006, p. 116) “um dos aspetos em que há unanimidade [entre os investigadores] diz respeito à necessidade de introduzir esta perspectiva na formação inicial e contínua de docentes que os influencie no sentido de estarem atentos à diferença e disponíveis para adaptar as suas práticas educativas aos alunos com quem trabalham”.

Embora o ambiente social em que a escola se situa só em momentos mais recentes esteja a ser marcado pela presença de populações migrantes de outras nacionalidades e culturas, os habitantes de origem cigana foram sempre uma constante. É neste sentido que todas as educadoras recordam experiências pessoais com crianças ciganas. Todavia, não se revelam despertas para a necessidade de formação em temáticas relacionadas com a interculturalidade. Por exemplo, F menciona que foi o facto de participar no estudo que a alertou para esta problemática.

Sabemos que a educação para a cidadania revela ser, atualmente, um desafio e um compromisso para todos os intervenientes na formação escolar. Constitui-se um desafio, que embora pareça ser consensual na sociedade atual, está longe de fazer parte da realidade.

É unânime a importância da educação para a cidadania e o reconhecimento do contexto escolar como um lugar privilegiado para a sua abordagem, no entanto, parece não existir, ainda, uma equidade entre a necessidade de formação e as práticas educativas que se desenvolvem nos contextos escolares. Estamos, perante um desafio que é real e consensual na atual sociedade.

Verificamos no Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, a transversalidade da educação para a cidadania na organização curricular, nos diferentes níveis de ensino, como é referido na alínea d), do 3º artigo deste documento “Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares”.

Esta situação impõe novos objetivos ao trabalho desenvolvido pelos professores em contexto escolar. É necessário construir práticas educativas capazes de desenvolver competências para o exercício da cidadania. Constatar e adotar estes novos desafios devem traduzir-se num acordo para com a educação para a cidadania no contexto educativo, que implicam uma revitalização dos conteúdos da cidadania, no sentido de uma maior atividade e participação na vida em sociedade, num contexto de receptividade pessoal aos valores cívicos.

Ao mesmo tempo, B desvaloriza a falta de formação, com a justificação de que esteve vários anos em cargos de direção na escola, portanto sem trabalho direto com turma. Esta atitude não deixa de ser paradoxal, na medida em que se poderá considerar que existe uma responsabilidade acrescida associada, exatamente, a uma posição de gestão e de liderança, que exigirá uma atenção especial às respostas que a escola é capaz de dar a situações de multiculturalidade em presença.

Há, de alguma forma, uma desresponsabilização por parte das educadoras, destacando que são fenómenos recentes e que as mudanças mais intensas na sociedade decorrem apenas nos últimos anos.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, atribui-se maior autonomia às Escolas no sentido de tomadas de decisão que possam melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, uma concretização da educação inclusiva e uma gestão interdisciplinar do currículo no sentido da educação para a cidadania, como é referido no mesmo decreto: “Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.”

Recorremos à perspectiva de Barroso (2005, p. 108), que nos clarifica que “a autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.”

Verificamos que os procedimentos adotados não respondiam na totalidade às necessidades da comunidade envolvente, onde as diretrizes superiores deviam prestar orientações às práticas nos diversos contextos educativos e as necessidades identificadas nos mesmos, levariam a uma gestão e flexibilização das medidas adotadas pelas entidades escolares.

Sabemos que a escola tem a missão de “reconhecer e aprender a lógica e os valores de outros e encontrar vias de um projeto comum a partir desta diversidade.” (Sainsaulieu, 1987, p.448). Na perspectiva de Byram, sabemos que é necessário educar e formar os professores para que estes possam educar os alunos de acordo com os valores da sociedade atual.

Por outro lado, observamos, que existe, de alguma forma, uma desresponsabilização por parte das educadoras, destacando que são

fenómenos recentes e que as mudanças mais intensas na sociedade decorrem apenas nos últimos anos. Embora a educadora F reconheça que é uma lacuna, uma falha, mas refere que nunca lhe chegou nenhuma informação de formações sobre esta temática. Sabemos que as educadoras devem realizar formação em diversas áreas e que é algo indispensável na sua avaliação de desempenho e para a progressão na carreira. De acordo com a DGAE, “A Formação contínua e desenvolvimento profissional é uma das dimensões da avaliação do pessoal docente (Artigo 4.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro).”

É um facto que as mudanças sociais se têm intensificado, mas não são fenómenos dos últimos anos, e que têm um grande impacto na Escola. Estamos perante um dilema de intervenção: saber identificar as necessidades, desenvolver estratégias de intervenção e refletir sobre o seu efeito nos contextos. Esta capacidade de intervir ao nível da mudança, de acordo com Perrenoud (2002, p. 7), passa por “construir uma interpretação lúdica das políticas educativas e das dificuldades para promover novas estratégias de inovação” de forma a desenvolver novas formas de atuação e cooperação nos contextos educativos.

No entanto, reconhecemos que não existe formação nesta área com frequência e que mesmo as ações de formação dinamizadas pelas entidades sindicais ou pela APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância) não preenchem estas necessidades. Embora um dos objetivos da sua atividade seja “acompanhar as mudanças sentidas a todos os níveis - económico, social, cultural e educacional - sendo a promoção da formação contínua um dos objetivos enunciados no Regulamento Interno do Centro de Formação (Artigo 7º) e nos Estatutos da APEI (Artigo 2º, alínea a).”

Ainda neste âmbito, gostaríamos de salientar que a APEI disponibiliza publicações trimestrais “Cadernos de Educação de Infância” e publicações semestrais “Infância na Europa” que servem de recursos complementares aos educadores associados, onde são disponibilizados artigos com diversas temáticas e partilha de práticas educativas. No entanto, após uma análise que realizámos desde 1987 a 2019, e como já apontámos anteriormente, verificámos

que existem apenas cinco artigos que se podem relacionar diretamente com a temática em estudo. Verificamos que até a este nível informativo, existem lacunas na oferta disponibilizada aos educadores de infância.

Experiências/ Vivências de interculturalidade

Um dos elementos centrais que foi objeto das entrevistas realizadas prendia-se com o relato de experiências ou vivências relacionadas com a interculturalidade.

Tema: Experiências/vivências de interculturalidade			
Nome	Categoria	Subcategoria	Registos
A.	Área da interculturalidade	Experiências interculturais no contexto educativo	<p>“no jardim-de-infância há uns anos atrás eu tive uma criança de etnia cigana (...) nestes últimos anos (...) tem recebido meninos de etnia cigana e tenho um menino moldavo, ele já nasceu em Portugal, mas os pais vieram da Moldávia. Ele não fala muito, pronto, não, não tem que dizer muito, não sabe da cultura dos pais. (...) depois temos meninos de etnia cigana, desde que, que este jardim-de-infância abriu, seria logo nesse ano, penso que não há uma grande relação com a família porque as famílias de etnia cigana afastam-se um bocado”</p>
B.	Área da interculturalidade	Experiências interculturais no contexto educativo	<p>“(...) os últimos anos, e tinha, já tinha 2 meninas de etnia cigana. Mas na altura não senti essa necessidade, até porque a mãe não queria que elas fossem ciganas, vá, porque o pai não era e a mãe queria que elas fossem...</p> <p>...o mais iguais às outras. Ahm, portanto achava que não tinham que ser. Por isso era difícil abordar a cultura deles. E depois tive esses anos todos...</p> <p>Sim, tenho, tenho tido estes anos agora, pronto, na altura tive aquelas 2</p>

			<p>meninas, como disse, agora tenho na sala sim, tenho, antes já tinha 2 meninas de etnia ciganas, este ano tenho 1, ahm, e tenho meninos da Moldávia, embora eles já tenham nascido cá.</p> <p>Eles já são portugueses, os pais é que são de lá. Ahm, eles dominam perfeitamente o português, portanto, o ano passado também tive uma menina que era ucraniana, ahm, mas todos já dominam a língua.</p> <p>A nível cultural, ahm, eu sinceramente não tenho tido muito essa necessidade, embora ache importante, eu acho que sim. O jardim-de-infância, ahm, deve, deve fazer isso, mas não tenho tido muita necessidade por isso, porque eles dominam perfeitamente a língua, ahm...</p> <p>Estão integrados já cá, já nasceram cá, portanto, ahm, por isso não senti muito essa necessidade.”</p>
C.	Área da interculturalidade	Experiências interculturais no contexto educativo	<p>“Não tenho tido propriamente experiências com... pronto, tirando as crianças que estão na sala e uma ou outra colaboração pontual que nós pedimos aos pais, sinceramente não tenho tido mais. Às vezes tenho vontade de fazer mais, mas depois como não sei por onde é que hei de começar.</p> <p>A escola tá, cá tá, a escola tá fechada e acaba por, e, e nós, ahm, essa dificuldade, não tanto, eu (impercetível) acho que não tenho que ultrapassar muito, apesar de ter muita curiosidade pelas outras culturas... Bloqueia a...”</p>
F.	Área da interculturalidade	Experiências interculturais no contexto educativo	<p>“Nem isso. Nem isso.</p> <p>Tenho no grupo mas muito pouco e há muito poucos anos que trabalho como, como sei, como posso, quando (impercetível) porque nós no jardim-de-</p>

			<i>infância fazemos sempre aquilo que achamos...”</i>
P.	Área da interculturalidade	Experiências interculturais no contexto educativo	<p><i>“Sim. Aqui volta e meia temos uma criança de outras...”</i></p> <p><i>Atualmente tenho 2, mas já houve anos em que tive bastantes e que vinham com realidades muito diversas.</i></p> <p><i>E foi muito engraçado porque depois tivemos a pesquisar na internet lendas típicas de cada, ahm, país.</i></p> <p><i>Sim?</i></p> <p><i>Vou pesquisar na internet lendas de, de países da, de cada um dos meninos, que é engraçado...</i></p> <p><i>...porque ouvir a história...</i></p> <p><i>Muito diferentes da, do que nós conhecemos.</i></p> <p><i>Sim. Como é o caso de um menino chinês, uma menina africana, outra brasileira e outra dos países de Leste.</i></p> <p><i>Mas é engraçado, que logo quando chegou, não falando nenhuma palavra portuguesa, ele integrou-se lindamente, os outros também o aceitaram lindamente, chamavam-no para a brincadeira, cada um falando a sua língua, mas entendiam-se às 1000 maravilhas. Foi muito giro, sim.”</i></p>

Quando nos debruçamos sobre as experiências e vivências interculturais no contexto educativo, todas as educadoras descrevem experiências e situações que decorreram nesse contexto, no entanto, parecem não as valorizar na totalidade. As cinco educadoras reconhecem a importância da abordagem intercultural no jardim-de-infância, mas quando se parte para a exemplificação das atividades, verifica-se uma tendência para minimizar as práticas concretas.

Observamos que são propostas gerais, superficiais e com pouca intencionalidade educativa, que provavelmente não darão respostas às necessidades culturais do grupo de crianças.

Esta realidade é designada por Stoer & Cortesão (1999, p. 20) por “daltonismo cultural”, caracterizando-se pela falta de sensibilidade do professor à heterogeneidade, “arco-íris de culturas que tem nas suas mãos quando trabalha com os seus alunos nas aulas”.

Vejamos as palavras de B a propósito dessas práticas:

“A nível cultural ... eu sinceramente não tenho tido muito essa necessidade, embora ache importante, eu acho que sim. O jardim-de-infância ... deve, deve fazer isso, mas não tenho tido muita necessidade por isso, porque eles dominam perfeitamente a língua. Estão integrados já cá, já nasceram cá, portanto, por isso não senti muito essa necessidade.”

O que ressalta neste relato é uma certa perspectiva tradicional da homogeneidade cultural, expressa através do domínio da língua: se todas as crianças, mesmo as oriundas de outras culturas, falam a mesma/a nossa língua, então não se torna necessário a formação na área da educação intercultural, porque também não se considera como uma prioridade um trabalho com as crianças no sentido de alargar as suas perspectivas sobre a diversidade constitutiva do mundo em que vive.

De acordo com Fonseca (2001, p. 17), “Educar para a cidadania ultrapassa o plano didático e exige, antes de mais, que se defina uma compreensão mais alargada do próprio conceito de cidadania, condizente com a realidade coletiva dos nos nossos dias”.

Aqui, destaca-se também a sua conceção sobre integração, dando evidência ao facto de já terem nascido em Portugal, restringindo esse conceito apenas ao domínio da língua portuguesa. Identificamos que depreende que a sua ação educativa se deve limitar à aprendizagem da língua do país de acolhimento. Parece desvalorizar todo o processo de integração que deve ser feita através da educação intercultural, que vise melhorar a convivência, a valorização da

identidade, a oportunidade de se colocarem no lugar do outro, o diálogo sobre as diferenças, a valorização da igualdade, que permitem a mudança de atitudes e comportamentos nas crianças.

É indispensável o educador reconhecer o valor das culturas existentes no grupo de crianças e perceciono o conflito como uma oportunidade educativa, onde, segundo Sousa (2001, p.24), ele é “um elemento natural nas relações interpessoais e, por isso, deverá ser integrado como dispositivo propiciador de compreensão da diversidade”.

Mas é também este momento de retrospeção, uma ocasião para se perceber as limitações do trabalho até então realizado, como as palavras de F deixam transparecer:

“Experiência não tenho, claro que proporciono atividades nesse sentido ... mas há pouco tempo, desde que vieram as crianças de etnia cigana e as crianças que tenho moldavas ... e fiquei mais desperta, dantes era a nível mais de planeta, de continente, de, de ...países, de língua, de, há crianças que falam outra língua... Mas ficava mesmo só por aí. Não me lembro que tenha feito muito mais do que isso.”

O discurso de F reflete a necessidade emergente que já identificámos anteriormente, no que respeita à formação na área da educação intercultural, a nível inicial ou contínuo. Demonstra também que a escola é um espaço de afluência de crianças com diferentes identidades culturais, tornando-a um espaço importante na descoberta da diversidade cultural, que leva os educadores a (re)pensar e reformular as suas práticas bem como as suas atitudes em contexto de sala de aula.

De acordo com Byram (1997), é necessário educar professores, prepará-los para educar os alunos sobre os valores das sociedades. É fundamental desenvolver nos professores a consciência crítica, pois ela é indispensável para ensinar interculturalmente. Verificamos no discurso de F uma consciencialização das suas práticas um pouco descontextualizadas após a reflexão sobre as mesmas.

O discurso de C mostra-nos algo mais sobre a visão que ela própria tem sobre a posição da escola, enquanto agente educativo, na abordagem cultural:

“A escola tá, cá tá, a escola tá fechada e acaba por... essa dificuldade, não tanto, eu acho que não tenho que ultrapassar muito, apesar de ter muita curiosidade pelas outras culturas...”

A partir do discurso de C verificamos que há alguma preocupação com a resistência do sistema educativo face às mudanças sociais que ocorrem atualmente, no que se refere às rotinas organizativas da escola, aos conflitos “curriculares” e ao conservadorismo do corpo docente (Martins, 2002). No entanto, no mesmo discurso verificamos alguma incoerência, e embora se mostre sensível à mudança, acaba por desvalorizar a necessidade de desconstruir os estereótipos, de aprofundar conteúdos a nível da educação intercultural e da necessidade de construir um espaço entre escola, famílias e a comunidade, onde existam valores de convivência, diálogo e espaço para descobrir o outro.

A perspetiva de C revela alguns bloqueios e uma falta de abertura da escola às famílias, que não é de todo coerente, visto que o contrário está previsto nas OCEPE (2016, p. 31): “Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.”

Na perspetiva de Fonseca (2001, p. 16), “Não intencionalizando, sob o ponto de vista educativo, as experiências que a vida em comum dentro e fora da escola proporciona, a instituição escolar reduz frequentemente os seus esforços de educação cívica a uma série de conhecimento “úteis” para a vivência social”.

O contributo da educadora P também é interessante e salienta que *“logo quando chegou, não falando nenhuma palavra portuguesa, ele integrou-se lindamente, os outros também o aceitaram lindamente, chamavam-no para a brincadeira, cada um falando a sua língua, mas entendiam-se às 1000 maravilhas.”* Observamos que a visão da educadora sobre o brincar, não é, de todo, uma

ação de socialização. Refere apenas que a criança se integrou, mas não tentou auscultar que tipo de papel a criança tinha nas brincadeiras com os outros. Entendemos que o brincar é um ato importante para a criança, um caminho de abertura para o outro, mas que necessita por vezes de alguma observação por parte do adulto. É esta observação que permite ao educador reformular e adequar as suas práticas às necessidades do grupo. Além disso, o brincar é uma oportunidade de descoberta de si mesmo, dos outros, de diversos papéis sociais, de atitudes e de comportamentos em relação aos outros. Desta forma, Barriga (2010) refere que o brincar é uma forma de entendimento do mundo (social) e uma forma de comunicação e é também aí que “exprime a sua personalidade e singularidade” OCEPE (2016, p. 12). É através do ato de brincar que a criança expressa concepções relacionadas com o seu meio envolvente e, ao expressá-las, irá apropriar-se delas.

O papel do educador

E qual é ou pode ser o papel do educador no âmbito de uma educação para a interculturalidade?

Tema: Educação Intercultural			
Nome	Categoria	Subcategoria	Registos
A.	Papel do Educador	Relevância/Importância	<p><i>“De todo. De todo. Porque se não falarmos daquilo que eles não conhecem eles não aprendem e no dia-a-dia é importante aproveitar situações que ocorrem entre eles (...)</i></p> <p><i>Agora há dias estava a ler uma história e eles repararam “Mas eles não são da mesma família”, não é? Porque queria dizer da mesma raça.</i></p> <p><i>(...)Ahm, e cabe a nós, porque é aqui no jardim-de-infância que começa tudo. Eu acho.”</i></p>

		<p>Abordagem da diversidade cultural</p>	<p>“se tivermos meninos de outras culturas é mais fácil, se não tivermos aproveitamos as tais situações das histórias, ou situações que, às vezes eles trazem situações para dentro também.</p> <p>...trocam, fazem brincadeiras, trocam impressões, ahm, reparam nas diferenças e nós temos que aproveitar. Porque, não sei, lá está, logo no início não é fácil. Houve uma menina de raça negra que estava noutra sala e eles afastavam-se um bocado, mas, “Mas ela tem a pele tão escura”.</p> <p>Aproveitar estas situações. Se não houver, aproveitar, lá está, das situações que vêm de fora, das conversas, das histórias e...</p> <p>...enriquecer, enriquecer o trabalho porque depois eles também vão perceber que o mundo não é só a cidade onde vivem...”</p>
<p>B.</p>	<p>Papel do Educador</p>	<p>Relevância/Importância</p>	<p><i>“Acho que sim, que é muito importante porque o jardim-de-infância, para já tem que acompanhar a sociedade em que estamos, não é? E depois deve dar resposta, ahm, portanto, para que essas diferenças além de se manterem como identidade deles, não é?”</i></p> <p><i>Por isso acho que a tolerância é muito importante sim, acho que o jardim-de-infância representam um papel muito importante aí, ahm, para que os meninos sejam tolerantes, consigam aceitar essas diferenças, respeitá-las e que consigam dar oportunidades de aprendizagens e de, ahm, iguais para todos, não é?”</i></p> <p><i>É isso, eu acho que é isso o nosso grande papel. Conseguirmos diminuir essas diferenças da sociedade.</i></p> <p><i>Agora acho que sim, que é importante que, que eles desde pequeninos, e por isso o nosso papel como educadoras, que eles desde pequeninos, sim,</i></p>

			<p><i>aprendam a aceitar e a respeitar essas diferenças.</i></p>
		<p>Abordagem da diversidade cultural</p>	<p><i>Acho que sim, que é muito importante porque o jardim-de-infância, para já tem que acompanhar a sociedade em que estamos, não é? E depois deve dar resposta, ahm, portanto, para que essas diferenças além de se manterem como identidade deles, não é?</i></p> <p><i>Porque eu acho que o jardim-de-infância deve, e eu própria, não é, mas eu acho que também não senti tanto essa necessidade por isso, eu sou uma pessoa que aceito muito bem as diferenças, acho eu, e, e na minha sala os meninos aceitaram muito bem as diferenças.</i></p> <p><i>Mesmo os meninos de etnia ficaram, facilmente se integraram, e, porque eu não gosto de discriminar e gosto de ser o mais isenta possível. Claro que não somos 100%, nunca conseguimos.</i></p> <p><i>Não, acho que deve acontecer sempre. Como eu digo, não senti muito essa necessidade, talvez porque agora estou, pronto, há poucos anos também, mas eu acho que é importante e acho que isso, para mais na nossa sociedade que sim, que é importante que nós, embora nós vamos sempre abordando esse tema se calhar sem ser, vá, diretamente a fazer um projeto sobre isso...</i></p>
C.	Papel do Educador	<p>Relevância/Importância</p>	<p><i>“Eu acho que sim, acho que sim. Para já porque estamos a lidar com crianças de 3, 4, 5 anos, que é o início de tudo, não é?</i></p> <p><i>mas há uma grande, ahm, mesmo das crianças que, se calhar porque os pais falam disso em casa, há um, um grande, há uma barreira.</i></p> <p><i>E se nós levamos alguma, ahm, experiência positiva nesse aspeto acho que temos todos a lucrar, porque o</i></p>

			<p><i>mundo está cada vez mais misturado, não é, as culturas, os países, anda tudo em movimento, não sabemos se os nossos meninos quando forem mais velhos vão com os filhos ou sozinhos para outros países, portanto acho muito importante o pape do educador de, de...</i></p> <p><i>...sensibilizar e porque estamos a formar adultos, não é, jo, e tamos a nossa matéria-prima é a personalidade, não é? Será agora a altura ideal."</i></p>
		Abordagem da diversidade cultural	<p><i>Não, eu penso que não. Acho que deveria, deveria acontecer em todas, porque há turmas que este ano não têm e para o ano poderão ter.</i></p> <p><i>E, eu, eu acho sempre, mas isso sou eu, que já sou assim, eu acho sempre muito importante conhecer novas coisas.</i></p>
F.	Papel do Educador	Relevância/Importância	<p><i>Ahm, É aí, pronto, desde crianças que eles começam, começa a educação que possa (impercetível), não é? É importante toda uma formação social em que eles têm de ser sensibilizados para, e aprenderem a respeitar.</i></p> <p><i>E começa no jardim-de-infância, sem sombra de dúvida.</i></p>
		Abordagem da diversidade cultural	<p><i>Não. Não. Mas também só me apercebo mais fortemente agora.</i></p> <p><i>Porque eles em contexto escolar poderão até nem, nem, nem ter, mas fora poderão ter.</i></p> <p><i>Eles vão ter um ensino (impercetível). Exato. Já nem estou a falar nisso, claro que aí poderão ir...</i></p>
P.	Papel do Educador	Relevância/Importância	<p><i>Talvez.</i></p> <p><i>O educador, mas será só responsabilidade, mas acho que enriquece bastante o trabalho e as vivências de cada um, ter sempre histórias diferentes, vermos o mundo por outras perspectivas é sempre útil.</i></p>

			<p><i>Tendem a aceitar o outro sendo diferente mas percebendo...</i></p> <p><i>...que em muitas coisas é igual e gosta das mesmas coisas.</i></p>
		Abordagem da diversidade cultural	<p><i>“Não, mas isso se calhar é um motor para desculpar a situação. O que não quer dizer que numa turma em que sejam todos os meninos portugueses não se fale noutras realidades diferentes.</i></p> <p><i>Acho que tem muito a ver com o que dissemos anteriormente, é sempre enriquecedor ter conhecimentos de outras culturas, a nível da música, a nível de histórias, a nível de gastronomia, a nível de montes de situações.”</i></p>

A conceção das educadoras relativamente ao papel do educador revela ser um aspeto de análise interessante, onde a opinião é unânime e todas reconhecem a importância do papel do educador, bem como a relevância da prática educativa no jardim-de-infância, dando ênfase às palavras de C que refere *“porque estamos a lidar com crianças de 3, 4, 5 anos, que é o início de tudo.”*

Há opiniões que se destacam, mas convergem na mesma direção, onde F nos diz que é desde crianças que começam a sua formação social e que devem ser sensibilizados para o respeito.

Também B destaca que *“é muito importante porque o jardim-de-infância, para já tem que acompanhar a sociedade em que estamos. E depois deve dar resposta, portanto, para que essas diferenças além de se manterem como identidade deles... acho que o jardim-de-infância representa um papel muito importante aí, para que os meninos sejam tolerantes, consigam aceitar essas diferenças, respeitá-las e que consigam dar oportunidades de aprendizagens iguais para todos. (...) eu acho que é isso o nosso grande papel. Conseguirmos diminuir essas diferenças da sociedade.”*

As educadoras demonstram concepções assertivas sobre a função do jardim-de-infância, e têm presente que a educação pré-escolar é considerada de acordo com OCEPE (2016, p.5), “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. Verificamos que identificam a necessidade do contexto educativo se adequar à sociedade em que vivemos, que deve promover atitudes de tolerância e respeito, oferecer oportunidades iguais de aprendizagem, respeitar e valorizar a identidade de cada um, aspetos delineados nas OCEPE (2016).

A abordagem da diversidade cultural é um elemento fulcral no nosso estudo, onde todas as educadoras reconhecem que a educação intercultural deve ser feita no contexto educativo e que será enriquecedora para o grupo. No entanto, F refere que *“só me apercebo fortemente agora”*, e as palavras de A apresentam uma visão mais abrangente: *“se tivermos meninos de outras culturas, é mais fácil, se não tivermos aproveitamos as tais situações das histórias, ou situações que, às vezes eles trazem situações para dentro também.”*

A educadora P tem visão analítica e diz-nos que *“Não, mas isso se calhar é um motor para desculpar a situação. O que não quer dizer que numa turma em que sejam todos os meninos portugueses não se fale noutras realidades diferentes.”* Por último, a perspectiva de B parece-nos um pouco incoerente e diz-nos que *“eu acho que o jardim-de-infância deve, e eu própria, não é, mas eu acho que também não senti tanto essa necessidade.”*

De acordo com o contributo das educadoras, verificamos que embora estejam despertas para a necessidade do jardim-de-infância oferecer experiências neste sentido, algumas confessam que é mais fácil quando há crianças de outras culturas presentes no grupo e até podem utilizar isso como uma desculpa para não fazer essa abordagem. As educadoras revelam que é necessário existir uma necessidade concreta no grupo, para abordarem a temática, não considerando, muitas vezes, necessária, senão se verificar a presença de uma criança de outra cultura/nacionalidade. No entanto, concordamos com Delors (1996, p.90) “a educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto

supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.”

Nas palavras de B, há um distanciamento de si, enquanto sujeito educativo, do contexto educativo que integra. Mas sabemos que o educador “Organiza o ambiente educativo, de modo a que todos, independentemente do gênero, etnia, capacidade intelectual ou física, sintam que fazem parte do grupo e têm as mesmas oportunidades” (OCEPE, 2016, p.45).

O discurso de A dá relevância às situações que podem surgir das crianças, ou seja, aquelas situações que emergem das crianças e que poderão ser enriquecedoras para o grupo, de forma a combater a exclusão, e a facilitar a integração de todos. De acordo com as OCEPE (2016, p. 35), “para que todas as crianças se sintam aceitas e as suas diferenças consideradas como contributos para enriquecer o grupo.”

A nossa análise incidiu também sobre o contributo das OCEPE para a Educação Intercultural, onde a opinião das educadoras é divergente, se umas consideram que há um contributo e uma orientação das práticas educativas através do documento das OCEPE, no que respeita à educação intercultural, outras acreditam que o contributo não é explícito. No entanto, o documento foi reestruturado e há um contributo mais orientado nesta temática, tal como já abordarmos.

Práticas de educação intercultural

A articulação entre concepções e práticas tem sido uma das áreas mais complexas na educação. Procurou-se também perceber como se processa esta dinâmica, nomeadamente em relação à presença da literatura infantil no jardim-de-infância enquanto um recurso possível para uma abordagem à interculturalidade.

Tema: Educação Intercultural			
Nome	Categoria	Subcategoria	Registos
A.	Papel do Educador	Práticas Educativas	<p><i>“Neste momento temos, penso, penso que está a ser muito significativo em termos de, da relação entre eles, sobretudo da relação entre eles, porque no início muito francamente não eram bem aceites (...)</i></p> <p><i>Há uma cooperação muito grande. Ela levanta-se e a preocupação dela é encaminhar, ajudar, explicar o que têm para fazer. Ahm, e isso para mim tem, tem um valor muito grande.</i></p> <p><i>Sim, claro. Nós vivemos em sociedade e aqui no jardim-de-infância começa, aqui é que eles aprendem a respeitar-se no dia-a-dia em conversas, em atitudes, em cedências, em fazer cedências...</i></p> <p><i>...às vezes porque não têm lugar na atividade, porque não, não, não podem estar a utilizar os mesmos materiais e seguir ou partilhar, ahm, tá a ser muito, muito interessante.</i></p> <p><i>Claro, fiz um trabalho no início...</i></p> <p><i>Tal como os nossos vão aprender a relacionar-se não só com os de etnia cigana mas com outras culturas.”</i></p>

			<p><i>Depois tenho um, acho que não tem a ver, tem a ver mais com uma prática diferente, uma prática de integração das crianças, que há bocado estava a falar, ahm, este ano criei, fiz um jogo no início do ano, ahm, criei os padrinhos e os afilhados e (impercetível) tirámos à sorte para se misturarem todos para que todos se conheçam bem. Então há momentos em que eles trabalham com os padrinhos e afilhados, ahm, por norma são meninos mais velhos com meninos mais novos, e daí aprendem a conhecer-se e enquanto estão a trabalhar muitas vezes vão falando das vivências deles, que são completamente diferentes.</i></p>
		Literatura Infantil e Interculturalidade	<p><i>“É um pormenor, utilizo livros mas também já recorro, com a idade também vamos recorrendo aos vídeos. São muitas vezes vídeos que são feitos a partir de livros infantis e por vezes até se torna muito interessante ouvir um vídeo, é uma história contada por outra pessoa...</i></p> <p><i>Depois há uma série de livros, ahm, que podem ter a ver com animais, mas a partir daí podemos falar das, das diferenças entre as pessoas, mas por exemplo, as histórias do Sapo, o Sapo Apaixonado, o Sapo Estranho, ahm, Todos no Sofá, também tem animais e é importante respeitarmos, aprender a respeitar-se (...)</i></p> <p><i>muitas conversas, muitos diálogos, ahm, entre eles. Porque depois é importante, depois de uma história eles ficam a pensar nos assuntos e, e depois um diz uma coisa que já ouviu aqui, outro diz outra que já ouviu ali, as conversas são muito enriquecedoras.</i></p> <p><i>...acaba por ser também muita reflexão, ahm, e muita dessa reflexão vai ficando na cabeça da, das crianças.</i></p>
B.	Papel do Educador	Práticas Educativas	<p><i>“Sim. Sim, nisso, nas conversas, portanto, até aproveitando às vezes as novidades que ele faz, que foi não sei onde e depois falamos dessas diferenças.</i></p> <p><i>...mas todos os dias trabalhamos isso, não é? Ou nas histórias, ou nas conversas, ou,</i></p>

			<p><i>ou porque alguém disse alguma coisa de alguém que conheceu ou que viu”</i></p>
		Literatura Infantil e Interculturalidade	<p>“Portanto, e, e de vez em quando falamos, vamos sempre abordando como conversa.</p> <p>...que também é uma que eles, que é fácil perceber ali a diferença. A última que contámos foi a da, a da festa, por exemplo, foi essa mesmo do Helmer e depois eles fazem a festa da diferença no fim, o Patinho Feio, sei lá. Há mui, há muitas... (...)</p> <p>...mas que houve meninos muito interessados e diziam: “Agora não nos podemos esquecer destas palavras que aprendemos em alemão”.</p> <p>Portanto, acho que é bom porque eles percebem que noutro, noutro país longe se fala uma língua diferente. Depois tivemos uma outra mãe com capacidade de inglês, também veio cá e ensinou uma canção com as cores, o nome dos animais e das frutas em inglês, portanto, e eles também gostaram dessa atividade.</p> <p>E depois aproveitámos isso para ir ver os países nos mapas. Portanto, aí aproveitámos a internet...”</p>
C.	Papel do Educador	Práticas Educativas	<p><i>“Sim. Ainda agora na última reunião eu falei nisso, falei para as senhoras de Leste, que tenho uma moldava, uma romena e tenho um menino de etnia cigana, mas a mãe por acaso não tava lá na reunião, e tenho 1 chinês, “É tão engraçado se viessem cá mostrar coisas do, das vossas escolas ou da vossa infância, mostrar alguma coisa ou outra”.</i></p> <p><i>Sim, a amiga do menino chinês diz que me traz um CD, porque eu pedi “Ah, aquelas montagens chinesas são tão giras. Venha-me ensinar”. “Não sei, ah não sei fazer, mas eu tenho”. Então eu pesquisei, pronto, tenho várias pastas com coisas dessas, de, de, dos romenos, dos moldavos e chineses, principalmente do, deste menino, do CH, que é o 1.º ano que eles, que ele cá está no jardim-de-infância (...)</i></p>

			<p><i>Sim. Pronto. Costumamos, vá lá, de, do país, não sei como se chama, em tentar saber o nome da cidade, ahm, procurar no, no globo onde fica esse país, ahm, e, e tentar de alguma forma saber alguma coisa, mais através da internet, sou franca.</i></p> <p><i>Do pouco que tenho utilizado. Sou sincera, é mais isso, convidar os país. Tive um menino moldavo há uns anos, que essa mãe era, era mais...</i></p> <p><i>Sim. Oh, pronto, tive num dos anos, que tínhamos a, os pais iam contar uma história, ou ler uma história à, à sala e essa mãe lembro-me que foi contar uma história muito interessante da, da, da sua, da sua...</i></p> <p><i>...da sua cultura e da sua infância.</i></p> <p><i>Sim. Mais nada assim, não tenho assim muita...</i></p> <p><i>Sim. Este ano, como lhe digo, convidei as mães, ahm, a mãe do, do, do Chen, por acaso apanhei-a e tentei que ela viesse cá, ela diz que vem com, com um CD. Depois já diz o que é que lá (impercetível). Mas não sei, até tem várias formas. Mais do que estas abordagens assim, não tenho feito muito mais do que isso."</i></p>
		<p>Literatura Infantil e Interculturalidade</p>	<p><i>"Sim, sim, sim. É a forma também mais fácil, não é? Ou os livros ou os outros campos, se quiser coisas sobre os países na internet.</i></p> <p><i>Eu agora estou-me a lembrar dum, que tou-me a lembrar da capa, não tou-me a lembrar da, do título. Mas ele até tinha a ver com os países africanos.</i></p> <p><i>Não, histórias, histórias, sim, sim, sim. as histórias, mesmo outras que se possam, que fale sobre a diferença, não sermos todos iguais, não temos a mesma cor de pele e mas no fundo todos choramos e todos</i></p>

			<p><i>rimos, ahm, outros livros sem serem mesmo...</i></p> <p><i>Abrangente e que falem sobre a diferença.</i></p> <p><i>Pronto. Fazemos os desenhos dos livros, podemos, depois de termos o desenho do globo terrestre pôr lá de onde é que é este, os outros, os outros, falar dos continentes, da, da forma de falar de cada continente, também já falámos. Ahm, houve um ano que fizemos sobre as bandeiras, que explorámos isso na expressão plástica, as cores das bandeiras.”</i></p>
F.	Papel do Educador	Práticas Educativas	<p><i>“Experiência não tenho, claro que proporciono atividades nesse sentido, ahm, mas há pouco tempo, desde que vieram as crianças de etnia cigana e as crianças que tenho moldavas, ahm, e fiquei mais desperta, dantes era a nível mais de planeta, de continente, de, de...</i></p> <p><i>...países, de língua, de, há crianças que falam outra língua...</i></p> <p><i>...outras falam outra língua. Mas ficava mesmo só por aí. Não me lembro que tenha feito muito mais do que isso.</i></p> <p><i>Há um caminho muito aberto, mas eu só me estou a aperceber disso agora.</i></p> <p><i>Realmente é isso mesmo. O livro, livro, livro só o usei, só me lembro de usar...”</i></p>
		Literatura Infantil e Interculturalidade	<p><i>“Falamos.. Ahm, fazemos a leitura das imagens, desenho e mais nada.</i></p> <p><i>Só esse mesmo.</i></p> <p><i>Realmente é isso mesmo. O livro, livro, livro só o usei, só me lembro de usar...</i></p> <p><i>...esse das cores. A internet, mais usos e costumes, principalmente a língua.”</i></p>
P.	Papel do Educador	Práticas Educativas	<p><i>“...começando pelas conversas, normalmente...</i></p> <p><i>...a partir da conversa depois vamos pesquisar, é outra das estratégias utilizadas a pesquisa, lembro-me de termos ido à</i></p>

			<i>biblioteca procurar livros, enciclopédias sobre outras culturas, de, cada dia víamos uma diferença, separávamos as imagens, vamos pesquisar música típica do país, as histórias. Lembro-me de termos trabalhado Os Meninos de Todas as Cores.”</i>
		Literatura Infantil e Interculturalidade	<p><i>“Histórias, enciclopédias infantis.</i></p> <p><i>Por exemplo esse “Os meninos de todas as cores”.</i></p> <p><i>E há mais histórias, agora de repente não me estou a lembrar mas há mais. Sei que fomos à biblioteca e que procurámos alguns que tivessem mesmo outras nacionalidades com histórias diferentes.</i></p> <p><i>A história, a exploração, a interpretação e a seguir a conversa e depois a partir daí podemos ir para a dramatização, a ilustração da história.”</i></p>

As práticas mencionadas pelas educadoras entrevistadas tocam aspetos relacionados com a educação intercultural, embora muitas vezes se centrem mais numa perspectiva restritiva, que pode ser limitativa a nível de aprendizagens.

A educadora A refere que *“Tal como os nossos vão aprender a relacionar-se não só com os de etnia cigana mas com outras culturas. (...) Sobretudo com as histórias, pesquisadas na internet, canções. Depois tenho um, acho que não tem a ver, tem a ver mais com uma prática diferente, uma prática de integração das crianças, que há bocado estava a falar, este ano criei, fiz um jogo no início do ano, criei os padrinhos e os afilhados e tirámos à sorte para se misturarem todos para que todos se conheçam bem.”*

A educadora P, apresenta-nos as suas práticas que *“...começando pelas conversas, normalmente...”*

B diz-nos que *“nas conversas, portanto, até aproveitando às vezes as novidades que ele faz, que foi não sei onde e depois falamos dessas diferença... mas todos os dias trabalhamos isso”*

As educadoras A, P, e B. fazem referência ao diálogo com as crianças como ponto de partida para as aprendizagens, no entanto, esses diálogos parecem ser momentos superficiais, com pouca intencionalidade educativa, onde as situações emergentes não são potenciadas na sua totalidade. De acordo com as OCEPE (2016, p. 66), é “necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns.”

A educadora C refere que trabalha com as famílias e com elementos da sua cultura e refere que “*Sim. Ainda agora na última reunião eu falei nisso, falei para as senhoras de Leste, que tenho uma moldava, uma romena e tenho um menino de etnia cigana, mas a mãe por acaso não tava lá na reunião, e tenho 1 chinês, “Era tão engraçado se viessem cá mostrar coisas das vossas escolas ou da vossa infância, mostrar alguma coisa ou outra”*. Verificamos que as atividades se relacionam com diálogos, pesquisas na internet ou em livros, no entanto, não existe um fio condutor entre as mesmas, o que pode torná-las descontextualizadas e inadequadas ao grupo de crianças.

Observamos que apesar das educadoras terem noções sobre a temática da educação intercultural, têm práticas educativas que tentam abordar o tema, no entanto, debruçam-se sobre elementos concretos como a nacionalidade, costumes, localização geográfica.

Em termos da utilização da literatura infantil como forma de proporcionar um contacto com a interculturalidade através do diálogo e da problematização de situações suscetíveis de sensibilizar os mais pequenos para uma apreciação positiva das diferenças (culturais, de língua, etc.), verificamos que será incipiente. Os relatos feitos apontam sobretudo para uma dimensão informativa sobre os diversos países (localização, língua e costumes), ou pesquisa de histórias de algumas culturas em presença (aspeto mencionado por P), o que, sendo uma abordagem importante, não deverá ser a única estratégia a ser desenvolvida no jardim-de-infância. De facto, o trabalho com a ficção, quer de recorte realista, com personagens construídas à semelhança das próprias

crianças, quer com uma dimensão simbólica (histórias de animais, por exemplo) tem sido comprovadamente uma estratégia que se revela de extrema importância no campo da educação intercultural.

Estas educadoras não estão totalmente alheadas desse facto – quase todas mencionam o trabalho com histórias, referindo alguns livros concretos ou histórias (os livros da coleção “Sapo”, de Max Velthuijs; a história do Patinho Feio; a coleção “Elmer”) – mas parece emergir alguma fragilidade nas práticas relatadas. Podemos observá-lo no contributo de B, que refere que *“Acho que é a parte mais fácil é através das histórias (...) Porque depois o comentar, o que percebemos.”* Na visão da educadora C, *“É a forma também mais fácil (...) Ou os livros ou os outros campos, se quiser coisas sobre os países na internet.”* E também F revela a pouca objetividade e intencionalidade educativa presente nas suas práticas *“fazemos leitura das imagens, desenho e mais nada.”*

Verifica-se alguma dificuldade em recordar e relatar factos concretos, de forma mais circunstanciada, parecendo que não existe verdadeiramente uma intencionalidade explícita nas atividades desenvolvidas, de articulação com uma perspetiva intercultural. Convém recordar que é esta intencionalidade que permite estabelecer um roteiro de trabalho que possa conduzir a resultados observáveis. De outra forma, trata-se de atividades avulsas, com pouco consistência, e portanto também com pouca probabilidade de produzir efeitos.

Como menciona P, o recurso a materiais diversos *“enriquece bastante o trabalho e as vivências de cada um, ter sempre histórias diferentes, vemos o mundo por outras perspetivas é sempre útil”*. É no cruzamento de diferentes olhares que a individualidade de cada um se constrói e fortalece, e isto independentemente de os grupos com que se trabalha serem mais ou menos homogêneos do ponto de vista sociocultural. Porque os contextos sociais não são fechados, e porque também não sabemos os rumos futuros que podem ser seguidos, como C recorda: *“E se nós levamos alguma, ... experiência positiva nesse aspeto acho que temos todos a lucrar, porque o mundo está cada vez mais misturado, não é, as culturas, os países, anda tudo em movimento, não sabemos se os nossos*

meninos quando forem mais velhos vão com os filhos ou sozinhos para outros países.”

3.3. Dados das observações

Os dados recolhidos através das observações visam dar resposta aos objetivos deste estudo e permitir-nos auscultar as práticas educativas. Neste sentido, no presente ponto, propomo-nos apresentar os dados obtidos através das observações realizadas no contexto educativo.

Foram realizadas seis observações, em duas salas do jardim-de-infância. Os critérios de seleção estiveram relacionados com a disponibilidade dessas educadoras e com o interesse das mesmas sobre a temática em estudo.

Observação 1

Sala A | Educadora C

Dezembro de 2016

História: *O Melhor Natal de Sempre*, de Marni McGee e Gavin Scott

A nossa observação centrou-se num momento de conto da história *O Melhor Natal de Sempre*, com recurso ao livro e a um globo, tendo a educadora feito algumas alterações à história original.

A educadora começou por fazer uma breve introdução ao tema, onde lembrou as crianças do país onde vivem, dando destaque aos países de nacionalidade de crianças como a Rússia, a Ucrânia, a China. Após esta contextualização, cantaram a música “Com sapatos de veludo...” e em seguida a educadora começou a contar a história.

A educadora refere o título da história e começa por apresentar as personagens intervenientes na mesma, referindo o rato, o urso, a toupeira, o cão, a pata e uma coelhinha, onde cada um deles terá vindo de um país diferente.

A história diz-nos que a personagem Coelhoha decidiu convidar os amigos para passarem o Natal em sua casa, no entanto, quase todos moravam longe, como tal enviou postais através do correio para todos os seus amigos. O único personagem que residia em Portugal, além da Coelhoha, era o Rato, que vivia no norte do nosso país. O Urso vivia no Pólo Norte, a pata que vivia na Ucrânia, o cão que vivia na Rússia e a Toupeira na China. Quando receberam os convites, todos os amigos ficaram muito felizes.

A educadora utilizou o Globo como recurso, para mostrar às crianças a distância entre os diversos países e que, por isso, as viagens teriam durações diferentes. Todos os personagens partiram em direção à casa da Coelhoha, apenas o Rato passou por algumas peripécias e acabou por se atrasar.

Na casa da Coelhoha, todos os amigos ajudaram a Coelhoha a fazer as decorações de Natal, no entanto, o amigo Rato ainda não tinha chegado, devido a algumas peripécias. O Rato pensou que teria de passar o Natal sozinho, no entanto, os amigos foram buscá-lo a sua casa e voltaram juntos para casa da Coelhoinha. Nessa noite de Natal, o Rato agradeceu aos amigos e referiu que foi o melhor Natal de sempre. A educadora referiu que cada personagem trouxe elementos tradicionais de Natal, de cada país, para a casa da Coelhoha. Desta forma, iriam perceber junto das famílias das crianças as tradições culturais que têm e iriam partilhar na sala.

Observação 2

Sala A | Educadora C

Fevereiro de 2017

História: *O Sapo e o Estranho*, de Max Velthuijs

A Educadora explorou a história *O Sapo e o Estranho*, onde um pequeno grupo de crianças dinamizou a história com recurso a fantoches que tinham realizado anteriormente, numa atividade de expressão plástica.

A Educadora narrou a história e cada criança foi responsável pelo discurso da sua personagem, intervindo ativamente ao longo da história. Após terminarem a dramatização da história, desenvolveram um diálogo em grande grupo sobre a história, onde salientaram alguns aspetos mais relevantes. A personagem a que todos deram mais destaque foi o Rato, visto ser o elemento estranho na história, mas que no final se mostrou ser um elemento positivo para todos.

Nesta reflexão, a Educadora salientou que os personagens tinham preconceito em relação ao Rato, porque não o conheciam, no entanto, isso não é sinónimo de ser sujo, amarrotado, preguiçoso, como inicialmente pensaram. Tentou também clarificar o conceito de “preconceito” com as crianças, referindo que “é pensar mal das pessoas antes de as conhecer”.

Observação 3

Sala A | Educadora C

Junho de 2017

História: O Peixinho Arco-Íris, de Marcus Pfister

A terceira observação centrou-se na história *O Peixinho Arco-Íris*, adaptada pela educadora.

A educadora utilizou o livro como recurso no conto da história e começa por referir que o Peixinho Arco-Íris era muito vaidoso e não gostava de brincar com todos os outros peixes. Este personagem não brincava com peixes que fossem gordos, nem peixes muito magros, também não gostava de brincar com peixes de cor mais escura.

Entretanto, surgiram peixes vindos de outros oceanos, com características diferentes e que o Peixinho Arco-Íris rejeitou a sua companhia. Esse grupo de peixes uniu-se e partilhou os seus sentimentos de tristeza, mostrando que gostariam de brincar com o Peixe Arco-Íris, no entanto, como ele os rejeitou, acabaram por se afastar dele.

O Peixinho Arco-Íris acabou por ir ter com o Polvo e confessou-lhe que não gostava de brincar com os outros peixes, porque ele era um peixe muito bonito, ao contrário dos outros. O Polvo aconselhou-o a brincar com todos e a oferecer uma escama cintilante a cada um dos peixes, que tinha rejeitado. Desta forma, disse-lhe “vais ter muitos amigos, em todos os Oceanos e vais partilhar com os outros e os outros irão partilhar contigo”. A partir daí, todos se tornaram amigos e partilhavam os bons e maus momentos.

No final, fizeram uma reflexão em grande grupo, onde as crianças referiam: “*Eu brinco com todos, mesmo com a Diana e ela é magra...*”, outra criança dizia: “*cada um tem o seu jeito, a sua cor de pele...*”. A educadora refere que “*quanto mais forem diferentes, mais têm a ensinar aos outros*”. Durante este diálogo, uma criança sugere à educadora uma nova atividade, onde cada criança podia elaborar o seu próprio peixinho e posteriormente, os colocassem numa caixa, como se fosse o Oceano.

Observação 1

Sala V | Educadora A

Maior de 2016

História: *Meninos de Todas as Cores*, de Luísa Ducla Soares

A nossa observação centrou-se num momento de conto a partir da história *Meninos de Todas as Cores*, com recurso ao livro e a um Mapa-mundo, que foi utilizado como recurso complementar ao longo da história.

A educadora contou a história, interagindo e auscultando os comentários das crianças. Em seguida, em grande grupo, lembraram a viagem que o Menino realizou entre os continentes e depois assistiram a uma música relacionada com a história. Por fim, refletiram em grupo sobre o que é “Ser diferente...”, onde algumas crianças se mostraram envolvidas e referiram “*Eu sei jogar à bola...*”,

“*Eu sei jogar às raquetes...*”. A educadora interveio e colocou a questão: “*E fisicamente, não somos diferentes? Somos diferentes em quê?*” As crianças referiram: “*Os olhos... o cabelo... a cor de pele.*” E a educadora voltou a intervir: “*E não sabemos todos as mesmas coisas, pois não?*” As crianças reagiram em coro: “*Não...*” A educadora disse-lhes: “*Ter um amigo diferente, é bom, não é? Se tenho um amigo diferente, aprendemos coisas iguais ou coisas diferentes?*” As crianças responderam: “*Coisas diferentes!*” E a educadora conclui: “*Cada um ensina ao outro o que sabe.*” Termina com uma sugestão de uma atividade de expressão plástica, onde cada criança irá desenhar o seu autorretrato e irão colocar num placard, envolta do Globo.

Observação 2

Sala V | Educadora A

Julho de 2016

História: *O Pato Amarelo e o Gato Riscado*, de Manuela Castro Neves, il. de Madalena Matoso

A segunda observação teve como ponto fulcral a história *O Pato amarelo e o Gato Riscado*, onde a educadora utilizou o livro como recurso.

A história descreve-nos uma amizade improvável, entre dois animais que são diferentes, mas que desenvolvem uma grande amizade. No final da história, a educadora desenvolve um momento de reflexão com as crianças, recordando as personagens da história, dando destaque às suas diferenças.

Em seguida, questiona as crianças: “*É bom ter um amigo diferente? Têm amigos diferentes?*” As crianças respondem em coro: “*Sim*”. Pede a duas crianças para se levantarem e estabelece uma comparação entre elas, a nível físico e a nível de atividades que realizam fora do jardim-de-infância. O diálogo continua e as

crianças dão vários exemplos das suas amigadas e das diferenças que existem entre elas.

A auxiliar intervém e refere que viu o Amadeu, um menino de etnia cigana, que não tinha ido ao jardim-de-infância. A educadora questiona as crianças: “*O que é que vocês acham do Amadeu?*” As crianças referem: “*É diferente... é escuro... tem o cabelo comprido.*” A educadora refere: “*Tinha... agora já cortou o cabelo. E é mais escuro porquê?*” Uma criança intervém e refere: “*é cigano...*”, a educadora acrescenta: “*é de raça cigana. Ele tem a pele mais escura porque todas as pessoas têm a pele mais escura, mas também porque os meninos brincam muito na rua e apanham muito sol. Ele mora num sítio, onde as casas deles são diferentes das nossas e passam muito tempo na rua. Os meninos da comunidade cigana brincam muito tempo na rua, mesmo quando está muito sol.*” A educadora acrescenta que “*O Amadeu é muito bonito... o que é que ele tem muito bonito?*” As crianças respondem: “*Os olhos... os olhos são azuis!*” E a educadora acrescenta: “*Ele é muito bem disposto, está sempre a sorrir.*” Terminam com uma canção sobre a amizade, que já tinham preparado anteriormente num trabalho que estava a ser desenvolvido na sala.

Observação 3

Sala V | Educadora A

Julho de 2016

História: *Maria vai com as outras*, de Sylvia Orthof

Esta observação teve como elemento principal o conto da história *Maria vai com as outras*. A educadora utilizou o livro para contar a história.

Depois do conto da história, a educadora conversou com as crianças sobre a mesma e questionou-os: “*Vocês fazem sempre o que os amigos fazem?*” Algumas crianças responderam; “*Às vezes...*” A educadora acrescenta: “*Às*

vezes... Mas temos de pensar sempre muito bem se devemos fazer o que os outros fazem, pensar no que é correto ou não é correto. Se os amigos estiverem a fazer as coisas bem, podemos fazer o mesmo. No entanto, se os amigos fizerem coisas que não estão corretas, temos de pensar muito bem e não fazer o mesmo.”

Posteriormente, a educadora disse-lhes que iriam desenvolver um trabalho de expressão plástica, onde cada criança iria personalizar uma ovelha, em casa, com ajuda dos pais e quando todos concluíssem, iriam observar as diferenças entre as ovelhas.

Comentário global – Observações (Sala A e Sala V)

Notamos que as observações realizadas na Sala A, com a educadora C, têm como base atividades desenvolvidas com as crianças, nomeadamente momentos de conto de histórias ou exploração das mesmas, utilizando outros recursos complementares.

Se pensarmos na contextualização das atividades, parecem-nos adequadas ao contexto, onde realçamos a utilização da efeméride do Natal, como ponto de partida para partilha de tradições culturais. No entanto, embora planeadas parecem ser atividades isoladas, sem continuidade pedagógica.

Relativamente a nível de adequação ao grupo de crianças, também há indícios que as histórias estão adequadas à faixa etária e que a educadora faz uma mediação entre o livro e as crianças.

A nível de envolvimento do grupo, observámos que há uma preocupação em envolver as crianças ativamente nas atividades, onde numa das observações são elas que desenvolvem a dramatização da história. Verificámos que existe uma participação ativa do grupo no trabalho que é desenvolvido na sala e notámos alguma sensibilidade pela temática, embora se observe alguma fragilidade no aprofundamento dos conteúdos relacionados com a educação intercultural.

A temática das histórias enquadra-se no tema da educação intercultural, fazendo emergir conceitos relacionados com as tradições culturais, com o receio da aceitação da diferença no outro e também o respeito pela individualidade, como forma de enriquecimento para o outro, ou até mesmo o conceito de preconceito, que não fica totalmente esclarecido.

Ao analisarmos os dados recolhidos através das observações da sala V, podemos destacar que as atividades desenvolvidas se centram no conto ou exploração de histórias, com recurso ao livro, mas também com utilização de outras estratégias, tais como a Internet e o Mapa Mundo.

A nível de contextualização das atividades, parecem estar adequadas ao contexto educativo e adequadas aos interesses do grupo de crianças, no entanto, não parecem emergir do grupo, mas sim da intencionalidade da educadora.

Observamos que as histórias estão adequadas à faixa etária do grupo de crianças, e a mediação que é feita entre a educadora e o grupo, revela ser muito positiva.

A nível de envolvimento do grupo, destacamos que há interesse e motivação por parte das crianças, pois verificámos que são participativas no diálogo sobre as histórias, embora nos pareça que esta reflexão pós-história é bastante regulada pelo adulto, com o objetivo de aflorar a temática da educação intercultural.

Depreendemos que as temáticas das histórias se enquadram na conceção da educação intercultural, explorando conceitos como etnia, raça, comunidade cigana, valores de respeito pela individualidade e valorização da diferença, mas que nem sempre são explicitados efetivamente ao grupo de crianças.

Se analisarmos estas observações considerando as teorias de desenvolvimento da competência intercultural de Deardorff (2006) e Byram (1997), há elementos fulcrais que nos surgem.

De acordo com Deardorff, verificamos que são reveladas atitudes de respeito, abertura e tolerância por parte das educadoras e que há algum esforço no

sentido de desenvolver estratégias de abertura para o conhecimento e descoberta do outro.

Nas notas que tirámos durante a observação apontámos que *“A educadora da sala A referiu que cada personagem trouxe elementos tradicionais de Natal, de cada país, para a casa da Coelha. Desta forma, iriam perceber junto das famílias das crianças as tradições culturais que têm e iriam partilhar na sala.”*

Enquanto a educadora da Sala V também refere que *“iriam desenvolver um trabalho de expressão plástica, onde cada criança iria personalizar uma ovelha, em casa, com ajuda dos pais e quando todos concluíssem, iriam observar as diferenças entre as ovelhas.”*

Ambas as educadoras demonstram vontade de envolver as famílias nas estratégias utilizadas, no sentido de estabelecer uma relação mais próxima com as famílias nesta abordagem intercultural. Como já referimos anteriormente, de acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001, p.14) sobre a teoria ecológica de Bronfenbrenner, “O que começa com o enquadramento íntimo do lar, desloca-se de seguida para fora, para as instituições mais alargadas como o sistema escolar e, finalmente abrange os padrões e condições culturais e sócio históricos que afetam a família, a escola e virtualmente a totalidade da vida da criança”.

Neste sentido, observamos que as educadoras tentaram a partir das tradições culturais desenvolver uma relação próxima entre a escola e a família envolvendo todos os intervenientes, para que todos beneficiem.

A nível de estratégias no sentido de abrir caminhos para descoberta do outro, a educadora da sala V ajuda o grupo a refletir sobre *“o que é “Ser diferente...”, onde algumas crianças se mostraram envolvidas e referiram “Eu sei jogar à bola...”, “Eu sei jogar às raquetes...”. A educadora interveio e colocou a questão: “E fisicamente, não somos diferentes? Somos diferentes em quê?” As crianças referiram: “Os olhos... o cabelo... a cor de pele.” E a educadora voltou a intervir: “E não sabemos todos as mesmas coisas, pois não?” As crianças reagiram: “Não...” A educadora disse-lhes: “Ter um amigo diferente, é bom, não é? Se tenho um amigo diferente, aprendemos coisas iguais ou coisas diferentes?” As*

crianças responderam: “Coisas diferentes! E a educadora conclui: “Cada um ensina ao outro o que sabe.”

A educadora sala A salienta “que os personagens tinham preconceito em relação ao Rato, porque não o conheciam, no entanto, isso não é sinónimo de ser sujo, amarrotado, preguiçoso, como inicialmente pensaram. Tentou também clarificar o conceito de “preconceito” com as crianças, referindo que “é pensar mal das pessoas antes de as conhecer”.

Noutro momento, também esta educadora aborda o conceito de “diferente” onde as crianças referiam: “Eu brinco com todos, mesmo com a Diana e ela é magra...”, outra criança dizia: “cada um tem o seu jeito, a sua cor de pele...”. A educadora refere que “quanto mais forem diferentes, mais têm a ensinar aos outros”.

Analisando o discurso das duas educadoras, ambas tentam abordar, desmistificar e esclarecer conceitos como “diferença”, “individualidade”, “relações entre as pessoas” e “preconceito”, no entanto, a sua abordagem revela-se diretiva, dando pouco espaço de escuta e abertura às crianças para que elas construam uma reflexão individual e em grupo, no sentido de promover aquisições de valores que os permitam reagir de forma positiva a diferentes situações interculturais.

Nesse sentido, se olharmos para as observações realizadas destacam-se abordagens de diferentes histórias que convergem na reflexão sobre as tradições culturais (Natal), descoberta das tradições noutras culturas e na abordagem dos conceitos “diferente” e “preconceito”.

De acordo com o modelo de aquisição de competência intercultural de Deardorff (2006), em nosso entender, as educadoras não alcançam estágios superiores da pirâmide, pois não promovem uma adaptação a nível interno ou externo nas crianças, ficando apenas em estágios anteriores e incipientes na descoberta do outro, visto que Deardorff (2006) refere que o processo da competência

comunicativa intercultural depende de alguns critérios e é extensível a diferentes contextos e momentos, traduzindo-se numa aprendizagem ao longo da vida.

Relativamente à perspetiva de Byram (1997), verificamos que as educadoras têm intenção em abordar a temática da educação intercultural, incluindo atividades que respondam às necessidades a este nível. Revelam interesse e abertura em relação ao tema, no entanto, quando avançam para procedimentos mais concretos relacionados com diferentes culturas e conflitos interculturais que possam surgir, não evoluem. Por exemplo, a educadora C refere que *“quanto mais forem diferentes, mais têm a ensinar aos outros”*. No entanto, é uma criança que lhe sugere uma nova atividade *“onde cada criança podia elaborar o seu próprio peixinho e posteriormente, os colocassem numa caixa, como se fosse o Oceano.”*

No que respeita à abordagem da literatura infantil, verificamos que as educadoras utilizam histórias que fazem apelo à temática da educação intercultural. Confirmamos que consideram a literatura infantil um recurso potencial de apoio à temática em análise, como elas próprias mencionaram nas suas entrevistas, embora as suas práticas se traduzam, por vezes, no conto da história e na reflexão sobre a mesma, não considerando o livro como um ponto de partida para novas abordagens, mais complexas e contextualizadas.

3.4. Análise dos dados das narrativas

Os dados recolhidos através da narrativa reflexiva realizada pelas duas educadoras, após a realização das atividades com os livros infantis, visam dar resposta aos objetivos deste estudo e permitir-nos perceber as suas conceções sobre as práticas educativas que realizam.

Em primeiro lugar, numa tabela, apresentamos os elementos narrativos que considerámos mais relevantes em função das categorias que criámos com vista a orientar a produção das narrativas reflexivas solicitadas. Em seguida, fazemos uma análise comparativa dos diferentes discursos.

Narrativa Educadora A	
Categoria	Unidades de registo
A. Descrição das atividades desenvolvidas	<p>“A primeira história foi a “O Menino de todas as cores”, a segunda, “O pato amarelo e o gato riscado” e a última “A Maria vai com as outras”.</p> <p>Contei as histórias e depois conversei com os meninos sobre elas, sobre a mensagem que elas passam, como fazemos sempre.”</p>
B. Abordagem da educação intercultural	<p>“ (...) trabalhei a educação intercultural, umas vezes de forma mais dirigida e orientada,</p> <p>“ (...) abordei mais a questão da diferença e da individualidade e também a existência de relações entre pessoas diferentes.”</p> <p>“ (...) fizemos pesquisa sobre os continentes, pintaram um mapa mundo, onde utilizaram cores diferentes para continente e falamos sobre os elementos culturais de cada um.”</p> <p>“ (...) falámos sobre a diferença entre as pessoas e que embora sejam diferentes, podem ter relações de amizade.”</p> <p>“ (...) falámos sobre a importância de tomar decisões individuais, respeitando as escolhas dos outros.”</p>
C. Reações das crianças mais relevantes, nomeadamente para a educação intercultural	<p>“ (...) mostraram-se interessadas e motivadas em todas as situações (...) gostam muito de histórias e que gostam de falar sobre elas.”</p> <p>“(…) ficaram sensibilizados para a diferença e para o respeito pelos outros”</p>
D. Aspetos positivos e dificuldades	<p>“ (...) as atividades correram bem”</p> <p>“ (...) foram bastante positivas para o grupo”</p> <p>“ (...) às vezes é difícil chegar a todas as crianças e integrá-las nos temas, mas isso acontece em várias situações.”</p>

<p>E. Se fosse repetir a mesma atividade, faria alguma coisa de forma diferente</p>	<p>“ (...) é impossível fazer as coisas da mesma forma com o grupo, porque eles são crianças diferentes” “ (...) se calhar faria de outra forma, ou escolheria outras histórias e poderia fazer atividades diferentes a partir delas” “ (...) também que devia ter feito a atividade de expressão plástica sobre a história da “Maria vai com as outras” com todas as crianças, senti que os mais pequenos também se mostraram interessados”</p>
---	--

<p align="center">Narrativa Educadora C</p>	
<p align="center">Categoria</p>	<p align="center">Unidades de registo</p>
<p>A. Descrição das atividades desenvolvidas</p>	<p>“(…) O melhor Natal de Sempre” aproveitei o facto de estarmos próximos do Natal e de ter crianças na sala com diferentes nacionalidades e tradições culturais diferentes.” “O Sapo e o Estranho”, onde elaborámos os personagens e o cenário da história e cada criança escolheu o personagem que queria representar. (...) gosto que eles participem no que fazemos na sala e eles também têm sempre ideias e sugestões sobre o que gostavam de fazer.” “O peixinho Arco-Irís” posteriormente falámos sobre a história e (...) sugeriram fazermos um mobile para a sala, com peixinhos elaborados por todas as crianças. Acabo por contar as histórias, falar um pouco com eles e daí surgem sempre pontos de partida para novas atividades ou novos temas.”</p>
<p>B. Abordagem da educação intercultural</p>	<p>“(…) utilizei um globo e à medida que contei a história fui referindo o país das personagens e a cultura desse sítio. Acabei por fazer referência a crianças da sala, que têm nacionalidades diferentes e por isso têm outros costumes. Acho que essa partilha é fundamental para o grupo, só assim é que eles se conhecem. Mas o diálogo com eles acontece muitas vezes e só assim é que consigo chegar mais às crianças.” “(...) falámos mais sobre a importância dos amigos, mesmo que eles sejam diferentes de nós e isso</p>

	<p>também está ligado à educação intercultural. Acho que todos esses valores são importantes.”</p> <p>“ (...) falei com as crianças sobre a importância da diferença e da individualidade, que embora sejamos diferentes, somos todos iguais. Eu não planeio muito o que vou fazer, fico também à espera do que eles me possam dizer e há sempre muitas coisas que surgem assim.”</p>
<p>C. Reações das crianças mais relevantes, nomeadamente para a educação intercultural</p>	<p>“ (...) senti que as crianças estavam mais dispersas da história, embora notasse que algumas estavam interessadas. Acho que para os mais pequenos, a utilização do globo não lhes despertou muito interesse. Penso que os meninos de outras nacionalidades também gostaram que desse o exemplo deles.”</p> <p>“ (...) notei que o grupo gostou muito de desenvolver esta atividade e que estavam envolvidos</p> <p>“ (...) até quiseram levar os personagens que fizeram para casa, para mostrar aos pais.”</p> <p>“ (...) a mensagem estava relacionada com o medo do desconhecido, e com características negativas de uma personagem que as outras não conheciam, e as crianças conseguiram transpor isso para a nossa realidade.”</p> <p>“ (...) as crianças gostaram bastante, principalmente as meninas por causa dos brilhantes que a personagem do peixinho tem.”</p> <p>“ (...) ajudar as crianças a perceber o valor da partilha, da amizade e da alegria de estar com os outros.”</p>
<p>D. Aspectos positivos e dificuldades</p>	<p>“ (...) correram bem, o grupo esteve interessado e embora notasse que uns tiveram mais interesse em determinada história, outros tiveram em relação a outra. Mas acho que é normal isso acontecer, porque eles são diferentes e nem tudo lhes chega da mesma forma.”</p> <p>“Não senti grandes dificuldades, tento adaptar-me ao que eles vão sugerindo e isso facilita muito, embora às vezes, sinta dificuldade em regular o grupo porque todo, porque todos querem falar e participar em tudo.”</p>

E. Se fosse repetir a mesma atividade, faria alguma coisa de forma diferente	“(…) foi bom para todos, poderia sempre fazer as coisas de forma diferente, talvez não utilizasse o globo quando contei a primeira história, porque isso acabou por distrair alguns meninos.”
--	---

Observamos que a prática da educadora A se baseia nas mesmas estratégias pedagógicas, ou seja, a história é contada em grande grupo e depois recorre ao diálogo sobre a história, como forma de explorar o conteúdo da mesma.

O discurso de C mostra-nos que tenta inovar e utilizar outros recursos no conto das histórias, *“utilizei um globo e à medida que contei a história fui referindo o país das personagens e a cultura desse sítio. Acabei por fazer referência a crianças da sala, que têm nacionalidades diferentes e por isso têm outros costumes.”* Notamos que há uma tentativa na utilização de novos recursos, que sejam estratégias potenciais na aprendizagem das crianças.

Tendo em conta que o nosso estudo incide sobre a abordagem intercultural, depreendemos desta análise que as práticas educativas afloram conteúdos da educação intercultural, no entanto parecem ocorrer apenas em situações isoladas. Verificamos, através da análise das práticas e discurso da educadora A, que podemos identificar uma pedagogia de transmissão em certos momentos, visto que é o adulto que orienta a atividade de forma mais dirigida, as situações ocorrem em grande grupo e a atenção está centrada no educador. De acordo com Formosinho *et al.* (2007, p.18) *“A pedagogia de transmissão que se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a transmitir e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir.”*

A utilização dos materiais utilizados são selecionados pelo educador e a exploração dos mesmos também é feita de acordo com as expectativas do

adulto, no entanto, observamos dois perfis, uma das educadoras tenta inovar e utilizar novos recursos, enquanto a outra acaba por ser um pouco menos flexível. Esta situação poderá estar relacionada com a faixa etária das educadoras e com a segurança e confiança nas suas estratégias pedagógicas. Tal como nos dizem Formosinho *et al.* (2007, p.18), “A persistência e resistência deste modo tem a ver com a simplicidade, a previsibilidade e a segurança da sua concretização”

Já a visão de C, mostra a presença de uma pedagogia participativa, onde as crianças têm um papel mais ativo na aprendizagem, onde *“cada criança escolheu o personagem que queria representar. (...) gosto que eles participem no que fazemos na sala e eles também têm sempre ideias e sugestões sobre o que gostavam de fazer”*; *“sugeriram fazermos um mobile para a sala, com peixinhos elaborados por todas as crianças.”*

Diz-nos Formosinho *et al.* (2007, p. 21) que “A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo”.

No entanto, quando nos debruçamos sobre as reações das crianças, a educadora A refere que elas *“mostraram-se interessadas e motivadas em todas as situações (...) gostam muito de histórias e que gostam de falar sobre elas.”* Sabemos que a motivação pode ter dois níveis, intrínseco e extrínseco, certamente que as crianças têm uma curiosidade natural para a aprendizagem e por isso revelam interesse, mas a atitude do adulto determinou o ambiente e delimitou a participação ativa das crianças nos momentos de aprendizagem, ou seja, a motivação extrínseca, que não parece estar totalmente presente. Sabemos que de acordo com Lourenço & Paiva (2010), verificamos que existe uma relação entre a aprendizagem e a motivação, reconhecendo uma relação de reciprocidade entre ambas.

A perspetiva de C revela que *“notei que o grupo gostou muito de desenvolver esta atividade e que estavam envolvidos”* e que *“até quiseram levar os personagens que fizeram para casa, para mostrar aos pais”*. Há alguma preocupação em envolver as crianças nas atividades desenvolvidas, e partilhar

o trabalho educativo com as famílias. Acaba por ser tocado princípios referidos nas OCEPE (2016, p. 18) “Os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico.” Neste sentido, verificamos que é fundamental existir motivação para que ocorra aprendizagem e se a participação da criança for ativa, a apropriação dessa mesma aprendizagem será maior.

No que respeita à reflexão sobre os pontos fortes e as dificuldades sentidas por parte das educadoras, a educadora A destaca que “*as atividades correram bem*” e que “*foram bastante positivas para o grupo*”, no entanto, “*às vezes é difícil chegar a todas as crianças e integrá-las nos temas, mas isso acontece em várias situações.*”

A educadora C partilha também que as atividades “*correram bem, o grupo esteve interessado e embora notasse que uns tiveram mais interesse em determinada história, outros tiveram em relação a outra. Mas acho que é normal isso acontecer, porque eles são diferentes e nem tudo lhes chega da mesma forma.*”

Identificamos que o exercício de reflexão sobre a prática pedagógica é um instrumento valioso, na reformulação das estratégias educativas e que permite uma melhor adequação e contextualização das atividades realizadas. De acordo com as OCEPE (2016, p.19). “Esta reflexão, sobre a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, permite perceber se contribuíram para a aprendizagem de todas e de cada uma das crianças.”

Destacamos também que a educadora A refere que “*é difícil chegar a todas as crianças e integrá-las nos temas, mas isso acontece em várias situações.*” Este aspeto faz-nos recordar a pedagogia diferenciada, que parece não estar sempre presente quando generaliza e diz “*mas isso acontece em várias situações*”, que poderá estar associado à ausência de identificação das necessidades do grupo. Mas, de acordo com as OCEPE (2016, p.16), “Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo.”

No momento de reflexão sobre as práticas, a educadora identificou algumas lacunas *“se calhar faria de outra forma, ou escolheria outras histórias e poderia fazer atividades diferentes a partir delas”*. Esta situação acaba por revelar que a adequação e seleção dos materiais educativos são indispensáveis para que as crianças se envolvam ativamente na aprendizagem. Outro elemento de destaque por parte da educadora, *“também que devia ter feito a atividade de expressão plástica sobre a história da Maria vai com as outras com todas as crianças, senti que os mais pequenos também se mostraram interessados”*. Esta situação revela que não foi dada a mesma oportunidade a todas as crianças do grupo e que só as mais velhas desenvolveram esta atividade. O objetivo da igualdade de oportunidades não esteve presente, embora se preveja nas OCEPE (2016, p.103) que *“a educação pré-escolar contribua para uma maior igualdade de oportunidades”*.

Observamos que a prática da educadora A se baseia nas mesmas estratégias pedagógicas, ou seja, a história é contada em grande grupo e depois recorre ao diálogo sobre a história, como forma de explorar o conteúdo da mesma.

O discurso de C mostra-nos que tenta inovar e utilizar outros recursos no conto das histórias, *“utilizei um globo e à medida que contei a história fui referindo o país das personagens e a cultura desse sítio. Acabei por fazer referência a crianças da sala, que têm nacionalidades diferentes e por isso têm outros costumes.”* Verificamos que há uma tentativa na utilização de novos recursos, que sejam estratégias potenciais na aprendizagem das crianças.

Tendo em conta que o nosso estudo incide sobre a abordagem intercultural, depreendemos desta análise que as práticas educativas afloram conteúdos da educação intercultural, no entanto parecem ocorrer apenas em situações isoladas.

Os materiais utilizados são selecionados pelo educador e a exploração dos mesmos também é feita de acordo com as expectativas do adulto, no entanto, observamos dois perfis, uma das educadoras tenta inovar e utilizar novos

recursos, enquanto a outra acaba por ser um pouco menos flexível. Esta situação poderá estar relacionada com a faixa etária das educadoras e com a segurança e confiança nas suas estratégias pedagógicas. Tal como nos dizem Formosinho *et al.* (2007, p.18), “A persistência e resistência deste modo tem a ver com a simplicidade, a previsibilidade e a segurança da sua concretização”.

Já a visão de C mostra a presença de uma pedagogia mais participativa, onde as crianças têm um papel mais ativo na aprendizagem, onde *“cada criança escolheu o personagem que queria representar. (...) gosto que eles participem no que fazemos na sala e eles também têm sempre ideias e sugestões sobre o que gostavam de fazer.”* (...) *“sugeriram fazermos um mobile para a sala, com peixinhos elaborados por todas as crianças.”* Dizem-nos ainda Formosinho *et al.* (2007, p. 21) que “A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo”.

Considerando as perspectivas destas duas educadoras, cruzando com os dados que obtivemos também através das entrevistas realizadas, podemos salientar que a educadora A associa as práticas educativas relacionadas com a educação intercultural a práticas mais dirigidas e orientadas: *“trabalhei a educação intercultural, umas vezes de forma mais dirigida e orientada”*. Podemos observar as suas perspectivas em relação à abordagem da educação intercultural: *“se tivermos meninos de outras culturas é mais fácil, se não tivermos aproveitamos as tais situações das histórias (...) Houve uma menina de raça negra que estava noutra sala e eles afastavam-se um bocado, mas, “Mas ela tem a pele tão escura”. Aproveitar estas situações. Se não houver, aproveitar, lá está, das situações que vêm de fora, das conversas.”*

A educadora A revela uma maior necessidade em encontrar situações concretas como pontos de partida numa orientação das suas práticas relacionadas com a educação intercultural. Esta situação poderá estar relacionada com as fragilidades anteriormente identificadas a nível da formação inicial e continua nesta área.

A educadora C parece revelar uma intencionalidade educativa um pouco mais receptiva às situações que possam emergir do grupo: *“Eu não planeio muito o que vou fazer, fico também à espera do que eles me possam dizer e há sempre muitas coisas que surgem assim.”*. Esta perspectiva da educadora C está presente na sua entrevista, onde revela uma necessidade de abordar a educação intercultural, independentemente de o grupo ter crianças oriundas de outras culturas ou não, demonstrando que *“Acho que deveria, deveria acontecer em todas, porque há turmas que este ano não têm e para o ano poderão ter.”*

As práticas das duas educadoras incidem sobre a clarificação de conceitos (individualidade, diferença, preconceito e amizade), como elas próprias referem nas suas narrativas: *“falámos sobre a diferença entre as pessoas e que embora sejam diferentes, podem ter relações de amizade; (...) falámos sobre a importância de tomar decisões individuais, respeitando as escolhas dos outros.”* (Educadora A). Enquanto a Educadora C destaca: *“falámos mais sobre a importância dos amigos, mesmo que eles sejam diferentes de nós e isso também está ligado à educação intercultural. Acho que todos esses valores são importantes. (...) falei com as crianças sobre a importância da diferença e da individualidade, que embora sejamos diferentes, somos todos iguais”*

No entanto, a educadora A, na sua entrevista refere uma prática que costuma desenvolver com as crianças: *“tem a ver mais com uma prática diferente, uma prática de integração das crianças, que há bocado estava a falar, este ano criei, fiz um jogo no início do ano, criei os padrinhos e os afilhados”* que se relaciona com uma abordagem inclusiva, mas que não valoriza na sua reflexão.

No que respeita à utilização de recursos que forneçam suporte pedagógico às suas práticas educativas, as educadoras salientam as pesquisas sobre continentes, localização geográfica e tradições culturais. A educadora C menciona que *“utilizei um globo e à medida que contei a história fui referindo o país das personagens e a cultura desse sítio. Acabei por fazer referência a crianças da sala, que têm nacionalidades diferentes e por isso têm outros*

costumes.” E cruzando com as suas perspectivas iniciais: “Costumamos, vá lá, de, do país, não sei como se chama, em tentar saber o nome da cidade, procurar no, no globo onde fica esse país, e tentar de alguma forma saber alguma coisa, mais através da internet”.

A educadora A também corrobora a perspectiva da educadora C, onde destaca que *“fizemos pesquisa sobre os continentes, pintaram um mapa mundo, onde utilizaram cores diferentes para continente e falamos sobre os elementos culturais de cada um.”*

Esta análise revela o que tínhamos verificado sobre as suas práticas, embora atribuíssem importância ao tema, as educadoras revelam algumas dificuldades em desenvolver, planejar e adequar práticas educativas que apresentem uma intencionalidade e uma adequação ao grupo e ao ambiente educativo.

CONCLUSÕES

A globalização, os fluxos migratórios constantes e a diversidade cultural constroem uma heterogeneidade social cada mais intensa. Este paradigma provoca alterações sociais em diversos âmbitos, sendo o contexto educativo, um deles. A escola é, pois, um contexto educativo pautado pela diversidade cultural projetada pela sociedade atual.

É indispensável agir e reestruturar, adaptando a resposta do ambiente educativo aos desafios atuais que surgem a cada momento, e muitas vezes de forma inesperada. Torna-se fundamental intervir e desenvolver estratégias de intervenção de uma forma consciente, responsável e assertiva no sentido da valorização e do respeito pelas diversidades individuais e culturais que surgem, frequentemente, no seio do contexto educativo.

Sabemos que a atuação da escola, numa participação ativa, na educação das crianças e na mediação do encontro intercultural é essencial para que se “aprenda a viver juntos, e a viver com os outros” (Delors, 1996).

Desta forma, é fulcral atuar concretamente nos contextos educativos, reestruturar políticas e medidas, investir na formação de educadores e professores, numa perspectiva mais inclusiva, onde a educação para a cidadania se constitua um caminho aberto para a educação intercultural.

Relativamente o estudo que desenvolvemos, consideramos que é necessário apontar que reconhecemos nele algumas fragilidades resultantes, sobretudo, do facto de o nosso percurso investigativo ter sido marcado por várias paragens que influenciaram, inevitavelmente, a qualidade do produto final. Todavia, acreditamos também que pode constituir um contributo interessante para a investigação na problemática que foi o nosso foco.

Nos parágrafos seguintes procuramos responder às questões de investigação que foram formuladas para o estudo.

No que respeita à *percepção das educadoras relativamente à educação intercultural*, podemos referir que todas as educadoras destacam a importância da formação nesta área e que esta pode ser enriquecedora para a sua prática educativa.

Constatámos a existência de lacunas na formação inicial, onde não foi feita uma abordagem à educação intercultural, e que não foi colmatada na formação contínua, nos cursos de complemento, nem em formações de curta duração.

Peças (1997, p. 14) evidencia que “a formação inicial constitui-se quase sempre como o primeiro momento de construção intencional da profissionalidade dos educadores. E, como tudo o que é de origens, esta «iniciação» pode ser determinante para o desenvolvimento da profissão”.

Sabemos que as alterações sociais tornam necessárias mudanças concretas a este nível formativo, no sentido de formar educadores de infância com uma intenção educativa mais adequada ao contexto, às necessidades individuais e às necessidades dos grupos de crianças.

Na visão de Soeiro & Pinto (2006, p. 116) “um dos aspetos em que há unanimidade [entre os investigadores] diz respeito à necessidade de introduzir esta perspetiva na formação inicial e contínua de docentes que os influencie no sentido de estarem atentos à diferença e disponíveis para adaptar as suas práticas educativas aos alunos com quem trabalham”. Concordamos com estas afirmações, e sublinhamos as exigências inerentes à atividade educativa, daí a necessidade de o educador precisar de ter capacidade para agir de forma consistente, e a formação contínua constitui um apoio a ter em conta.

Relativamente às *práticas de educação intercultural na educação de infância*, todas as educadoras relatam experiências ou vivências que surgem no contexto, no entanto, não lhe atribuem grande valor.

Continuamos, pois, passados mais de vinte anos sobre as palavras de Stoer & Cortesão (1999), a verificar a presença de um “daltonismo cultural”, que se caracteriza por uma certa falta de sensibilidade do professor à heterogeneidade

presente nas escolas. Cada vez mais, nos diferentes territórios, encontramos nas escolas crianças oriundas de diferentes culturas, mesmo em regiões onde até há alguns anos essa heterogeneidade cultural não acontecia.

Nota-se também alguma desresponsabilização por parte das educadoras, salientando que estes são fenómenos recentes e que as mudanças mais intensas na sociedade decorrem apenas nos últimos anos, e em particular quando perspetivam os contextos em que têm atuado. Este posicionamento esquece que a educação intercultural deve ser perspetivada de uma forma mais abrangente e não apenas para responder a circunstâncias pontuais e específicas. Não é apenas quando o educador lida com grupos em que está presente a diversidade étnica, por exemplo, que a educação intercultural tem lugar. A educação intercultural tem a ver com as relações humanas em geral, e aponta para o desenvolvimento de relações positivas entre os diversos grupos e indivíduos, para ultrapassar os estereótipos e promover a solidariedade e a unidade. Como é salientado nas orientações da UNESCO para a educação intercultural (2006, p. 19):

Intercultural education cannot be just a simple ‘add on’ to the regular curriculum. It needs to concern the learning environment as a whole, as well as other dimensions of educational processes, such as school life and decision making, teacher education and training, curricula, languages of instruction, teaching methods and student interactions, and learning materials.

No caso português tem sido atribuído uma autonomia às escolas de forma a dar resposta a uma educação cada vez mais inclusiva. Já numa fase posterior ao trabalho empírico realizado, foi publicada legislação neste sentido (Decreto-Lei n.º 55/2018), que aponta para a necessidade de as escolas em geral desenvolverem nos alunos competências “para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida” implicando isso dar “às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de Julho)

Observámos igualmente que as educadoras descrevem atividades, com propostas gerais, que revelam pouca intencionalidade educativa, que não dão resposta cabal às necessidades culturais do grupo de crianças.

Fonseca (2001, p. 19) esclarece que a “escola necessita de encontrar uma nova compreensão para um antigo conceito, considerando temáticas que derivam das dinâmicas de evolução das sociedades e que colocam novos desafios, quer ao exercício da cidadania, quer, obviamente à educação neste domínio.”

Constatámos que as suas práticas, muitas vezes, são mais diretivas e orientadas pelo adulto, que poderá dar alguma segurança às educadoras, esbatendo um pouco a falta de formação que têm na área. No entanto, por vezes, revelam algum interesse pelas situações que emergem do grupo de crianças, tentando dar resposta aos seus interesses, mas revelando pouca intenção a nível educativo. As práticas educativas das educadoras incidem na clarificação de conceitos (individualidade, diferença, preconceito, amizade), reduzindo a educação intercultural à abordagem destes conceitos.

Ao examinarmos o modo como a Literatura Infantil é integrada na educação infantil, enquanto recurso na educação intercultural, observámos que as educadoras recorrem ao livro infantil, são conhecedoras de alguns livros que se enquadram na temática da educação intercultural, e que a literatura infantil poderá constituir-se “uma das ‘portas’ de acesso à compreensão do mundo” (Tomé e Bastos, 2013, p. 16) ao possibilitar o encontro com diferentes pontos de vista e formas diversas de retratar o mundo.

Observámos que, por vezes, as educadoras que participaram no estudo tentam inovar a nível de recursos utilizados, mas a maioria das estratégias pedagógicas assenta, em primeiro lugar, na segurança e confiança que o educador já sente em relação a esses contextos.

Relativamente ao aprofundamento do conhecimento sobre as práticas de educação intercultural na educação de infância, em particular sobre o papel da Literatura Infantil enquanto recurso intercultural, destacamos que é um potencial

recurso, uma janela de abertura para o outro, para vivências e experiências de outras realidades.

Apurámos que as práticas educativas das educadoras são incipientes a este nível, utilizam livros com abordagens interessantes da temática em análise, no entanto, a forma como fazem a mediação entre o livro e o grupo de crianças é sempre numa perspectiva redutora, tal como referimos anteriormente, relacionando a mensagem do livro com a clarificação de conceitos.

Por fim, ao considerarmos a natureza do estudo que desenvolvemos, os dados recolhidos não nos permitem generalizar conclusões, no entanto, permitem perceber que é necessário atuar, de forma mais intensa e consistente, pelo menos a nível da formação contínua, na área da educação e da comunicação intercultural. Consideramos, tal como outros investigadores, que este é um campo que exige uma atenção permanente, e em que o contexto educacional é uma pedra basilar na construção de um caminho para um mundo mais equitativo e inclusivo.

Desta forma, o trabalho desenvolvido ao longo deste estudo poderá ser um marco no nascimento de outras perspectivas e outros olhares sobre as práticas educativas das educadoras, com possíveis reestruturações concretas a nível da formação inicial e contínua dos educadores de infância.

Tendo em conta a importância atual desta temática e considerando-se que os estudos neste âmbito, embora mais frequentes, ainda não produzem efeitos concretos na formação, nem nas práticas dos educadores de infância, apresentamos algumas sugestões e propostas para novas investigações:

1. Desenvolver o mesmo tipo de estudo, em diferentes regiões do país, identificando as necessidades individuais de diversos contextos educativos e estabelecendo uma análise comparativa dos mesmos;
2. Desenvolver um estudo que ausculte instituições de ensino superior, relativamente aos planos de estudos da formação inicial de educadores de infância bem como cursos de formação contínua que privilegiem a temática que analisámos.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação, Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

Aires, L. (2001). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Porto: Universidade Aberta.

Alvarez, M. (1991). *Organização, Sistemas e Métodos* (Vol. 1 e 2). São Paulo: McGraw Hill.

Alarcão, L. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora

Amossy, R., e Herschberg Pierrot, A. (1997). *Stéréotypes et clichés*. Paris: Éditions Nathan.

André, D. (2008). *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Liber Livro.

Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: Alto – Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. Acedido em http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/tese_17.pdf/eb3c4d34-e215-46f2-9799-8a2e295070a6

Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. ACIDI, I.P. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Universidade Aberta. (Dissertação de mestrado).

Azevedo, F. (coord.) (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

Balça, A. (2007). “Era uma vez?” da Literatura Infantil à Educação para a Cidadania. In Fernando Azevedo, Joaquim M. Araújo, Cláudia S. Pereira, Alberto

F. I. Araújo (Ed.), *Imaginário, Identidades e Margens – Estudos em torno da Literatura Infantojuvenil*. Vila Nova de Gaia: Galivro, pp. 478-485.

Balça, A. (2010). Representações da alteridade na literatura infantil. In F. Azevedo (Ed.), *Infância, memória e imaginário: ensaios sobre literatura infantil e juvenil* (p. 47-55). Braga: CIFPEC.

Banks, J.A. (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan.

Banks, J. (1997). *Multicultural education: Issues and perspectives*. 2ª ed. Boston: Allyn and Bacon

Barbosa, A. M. (2009). Análise das Representações de género e seus valores na Literatura Infantojuvenil e na Formação da Criança. (Dissertação de Mestrado) Universidade do Minho, Braga

Barret, M. (2011). *Intercultural Competence*. EWC Statement Series, Strasbourg, France: Council of Europe.

Barret, M. & Byram, M. et al (2013) *Developing Intercultural Competence through Education*. Secretariat General. Acedido em https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC EQFjAA&url=http%3A%2F%2Fhub.coe.int%2Fc%2Fdocument_library%2Fget_file%3Fuuid%3D9396761c-aea8-43f3-86a6-c105b45ef756%26groupId%3D10227&ei=flkj-U4yAGKTXyQPD-oGQBg&usg=AFQjCNFISw08fdB2moK7zA9dhZAYQ870TQ

Barreto, A. G. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Campo da literatura/Ensaio: Campo das Letras. Porto

Barroso, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Temas Universitários, Universidade Aberta

Bastos, G. (2008). Images de l'Orient dans la Littérature de Jeunesse au Portugal. *Actas do Colóquio Internacional Orient et Occident/East Meets West in Istanbul*.

Bastos, G. & Tomé, M. da C. (2013), Find the Other through books: Children's literature and intercultural education, *Intercultural Counselling and Education in the Global World*, Università degli studi di Verona/Centro Studi Interculturali, CD-ROM

Brandão, A. (2007). *Entre a vida vivida e a vida contada: A história de vida como material primário de investigação sociológica*. Braga: Centro de Investigação em Ciências Sociais, Universidade do Minho.

Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Becker, F. (1994). *A propósito da desconstrução. Educação e Realidade*. Porto Alegre: Faculdade de Educação, v. 19, n. 1

Bettelheim, B. (1980). *A Psicanálise dos contos de fadas*. 3ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Berg, B. (2001). *Qualitative Research Methods For The Social Sciences*. 4 th ed. Allyn and Bacon

Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2002). "De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México, v. 4, n. 1

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Burbules, N. C. & Torres, C. A. (2005). *Globalización y educación: manual crítico*. Madrid: Editorial Popular.

Canen, A. (2001). Universos Culturais e Representações Docentes: Subsídios para a Formação de Professores para a Diversidade Cultural, *Educação & Sociedade*, ano XXII, no 77, Dezembro/2001

Cardoso, C. (coord) (1998). *Gestão Intercultural do Currículo 1.º Ciclo*. Lisboa: SCOPREM.

Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Autor e Guerra e Paz Editores.

Cardona, M. J. (coord) & al. (2015). Guião de educação género e cidadania: pré-escolar. Editorial do Ministério da Educação e Ciência

Cardona, M.J. (2015). Trabalhar as questões de género numa perspectiva de educação para a cidadania no jardim-de-infância e na escola. *Aprender*, 36, 63-71.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carneiro, R. (2008). A educação intercultural. In A.T. Matos & M. Lages (coord.), *Portugal: percursos de interculturalidade* (pp 49-120). Lisboa: Alto – Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.). Acedido em http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultura/4_PI_Cap3.pdf

Carneiro, R. (2009) A educação intercultural. A.T. Matos & M. Lages (coord.), *Portugal: percursos de interculturalidade, Vol IV: Desafios à Identidade.*, Acedido em http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultura/4_PI_Cap3.pdf

Cerrillo, P.C. (2003). Literatura infantil y competencia literária: hacia un ámbito de estudio y investigación propios de la literatura infanto-juvenil (LIJ). In F.L.Viana, M. Martins, E. Coquet (Orgs.). *Leitura, literatura infantil e ilustração: Investigação e prática docente* (pp. 73-82). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Cerrillo, P.C. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo (Org.). *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 33-46). Lisboa:Lidel. Chaves, I.M.B. (2007). Literatura infantil no Brasil, imaginário e escola. In F.Azevedo, J. M. Araújo, C.S.Pereira, A. F. Araújo. *Imaginário, Identidades e Margens: Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil* (pp.148-161). Gaia: Gailivro.

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Edições Almedina.

Cortes, Pablo (2011): El sentido de las historias de vida en investigaciones socioeducativas: Una revisión crítica. In Fernando Hernández, Juana María Sancho & José Ignacio Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación: Biografías en contexto* (pp. 68-74). Barcelona: Esbrina.

Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis Editorial.

Comissão Mundial sobre a Dimensão Social da Globalização (2005), *Por uma Globalização Justa – Criar oportunidades para todos*, Oeiras: Celta

Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (2006)

Cochito, I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem. Educação Intercultural*. Lisboa: ACIME.

Costa, J & Santos, A. (2003). *A falar como os bebés*. Lisboa: Editorial Caminho.

Cortesão, L. & Pacheco, N. (1991). O conceito de educação intercultural – Interculturalismo e realidade portuguesa. *Revista Inovação*, 4(2), 31-44.

Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Colaborativa*. Porto: Porto Editora.

Deardorff, D. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment. In Deardorff, D., *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC, Sage Publications, pp.477-491.

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Porto: Edições Asa.

Estrela, A. (1994). *Teorias e práticas de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Ellis, G. & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary english language teachers*. British Council.

Evertson, C. e Green. (1996). Observation as Inquiry and Method. In 3rd Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan Publishing Company.

Ferreira, M. M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

Febles, I. P. (2007). From margin to center in children's literature. Crossing borders: translating children's literature. In F. Azevedo, J. M. Araújo, C. S. Pereira, A. F. Araújo. *Imaginário, Identidades e Margens: Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil* (pp.338-345). Gaia: Gailivro.

Gall, M., Gall, J. & Borg, W. (2005). *Educational Research*. Pearson Education

Guijarro, M.R.B. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infância. *Revista enfoques educacionales*, 7 (1), 11-23.

Hohmann, M., Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Held, D. A. & McGrew *et al.* (1999). *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Cambridge: Polity Press.

Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (2003), Rethinking Globalization (eds.). *The Global Transformations Reader: An Introduction to the Globalization Debate*. Cambridge: Polity Press/ Blackwell Publishing Ltd, pp. 67-74.

Held, D., McGrew, A. (2003). The Great Globalization Debate: An Introduction, in D. Held & A. McGrew, *The Global Transformations Reader: An Introduction to the Globalization Debate*, Cambridge: Polity Press/ Blackwell Publishing Ltd

Jordán, J. (1995). *La Escuela Multicultural: un Reto para el Profesorado*. Barcelona: Paídos reprod.

Josso, C. (2006). Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e

projetos de vida programados na invenção de si. In: C. Souza & B. Abrahão (orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre.

Lajolo, M. (2009). O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In R. Zilberman & T. Rosing (Eds.). *Escola e leitura. Velha crise. Novas alternativas*. São Paulo: Global, pp. 99-112.

Leininger, M. (1995). *Qualitative research methods in Nursing*. Orlando: Grune & Stratton

Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal, *Educação*, ano XXVIII, Set./Dez., n. 3 (57), Porto Alegre – RS, pp.371–389. Acedido em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/2049/2/Percursos%20e%20tend%c3%aancias%20recentes%20da%20f%20ormac3%a7%c3%a3o%20de%20professores%20em%20Portugal.pdf>

Leite, C. (2000). Perspetivas multiculturais nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, *Perspetivar educação*, Revista para educadores, nº 6.

Leite, C. & Rodrigues, M. L. (2000). *Contar um conto, acrescentar um ponto. Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*. Lisboa: IIE.

Leite, C. & Rodrigues, M. L. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Leite, C., Fernandes, P. & Silva, S. M. (2013). O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspectivas de docentes de uma escola TEIP. *Educação*, 36 (1), 35-43.

Lima, J. & Pacheco, J. (org.). (2006). *Fazer Investigação Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora.

Lourenço, A. & Paiva, M. (2010). A Motivação Escolar e o Processo de Aprendizagem. *Ciências e Cognição*, 15 (2), pp.132-141.

Mata, L. (2008). *À descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.

Marchão, A., & Bento, A. (2012). Promoção da igualdade de género - um estudo em contexto de educação pré-escolar. In P. Brito, J. Alves, J. Nunes, R. Cordeiro, C. Dias, M. Martins & A. Palmeiro. *III Seminário de I&DT. Valorizar o saber, criar oportunidades. Comunicações* (pp. 572-586).

Marques, C., & Bastos, G. (2016). A educação intercultural e a literatura infantil: perspetivas e práticas na educação infantil. *Atas do XIII Congresso SPCE, Educação Inclusiva*. Acedido em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6989/1/XIII_SPCE_2016.pdf

Marques, C. & Bastos, G. (2020). A Educação para a Cidadania na Educação Pré-Escolar: A formação de educadores no âmbito da educação intercultural. *Revista ELO 27* acedido em [CFFH | Centro de Formação Francisco de Holanda](http://www.cffh.pt)

Mendonza, J., Reese, D. (2001). *Una inspección de libros ilustrados multiculturales para los programas de la niñez temprana: Posibilidades y peligros*. Acedido em <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/mendonza-sp.html>

Mesquita, A. (2002). A poética da recepção na criança. *Noesis*. nº 63/64, 43-45.

McNamee, G. D. (2015). *The high-performing preschool: story acting in head start classrooms*. Chicago: University of Chicago Press.

Mesquita, A. (2007). Para uma poética da leitura infantil. In F. Azevedo, J. M. Araújo, C. S. Pereira, A. F. Araújo. *Imaginário, Identidades e Margens: Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil* (pp.142-147). Gaia: Gailivro.

Miranda, S. F. (2001). *Educação multicultural e formação de professores*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Porto: Universidade Aberta.

Miranda, F. (2004) *Educação Intercultural e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Comissão Europeia (2019) Monitor de Educação e Formação acedido em [Monitor da Educação e da Formação de 2019 - Portugal \(cneedu.pt\)](https://cneedu.pt)

Moreira, A. F. B. (2001). Currículo, cultura e formação de professores. *Revista Educar*, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52.

Morgado, M., & Pires, M. N. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil. Vivemos num mundo sem esconderijos*. Lisboa: Colibri.

Morgado, M. (2010). As diferenças que nos unem: literatura infantil e interculturalidade. *Álabe*. 1. Almería: Universidade de Almería/Rede de Universidades Leitoras, 1-21. Acedido em <http://nevada.ual.es:81/alabe/index.php/alabe/article/view>

Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Monteiro, A. (2021). A competência intercultural na formação de professores moçambicanos de língua portuguesa: literatura como instrumento de mediação. (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro

Nóvoa, A. (1993). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2009) Desenvolvimento profissional dos professores. In: Formosinho, J. (coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A Perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação em Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation*. Les Presses de l'Université Laval.

O'Neil, K. (2010). Once Upon Today: Teaching for Social Justice with Postmodern Picturebooks. *Children's Literature in Education*. 41, 40-51.

Oliveira-Martins, G. (1992). Europa – Unidade e diversidade, educação e cidadania. *Colóquio: Educação e Sociedade*, 1:41-60.

Papalia, D. et al. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Paiva, A. & Soares, M. (Org.) (2008). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores

Pinho, A. S. & Moreira, G. (2012). Policy in practice: Primary school teachers of english learning about plurilingual and intercultural education. In M. Byram, M. Fleming e I. Pieper (Eds.), *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-24.

Pires, L. (2002). *Práticas pedagógicas – reorganização curricular do ensino básico do 1.º ciclo*. Maia: Edições Nova Gaia.

Peças, A. (1998) - “O Papel das práticas na formação inicial dos educadores infâncias” in *Escola Moderna*, nº 4, 5ª série, pp.14-50, acessado em [REVISTA N.4.pdf \(movimentoescolamoderna.pt\)](#)

Peres, A. (1999). *Educação intercultural: utopia ou realidade?*. Porto: Profedições

Peres, A. (2006). Educação Intercultural e formação de professores. in Bizarro, R- [org.], *Como abordar... a escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, pp.120-129.

Perotti, A. (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar - sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Politis, D. (2006). Les livres pour enfants et les pratiques interculturelles dans l'école primaire d'aujourd'hui. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 18, 237-247.

Acedido em <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0606110237A.PDF>

Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebês em infantários*. 3ª ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Portera, A. (2011). Intercultural and multicultural education. Epistemological and semantic aspects. In GRANT, C. & PORTERA, A. (Eds.). *Intercultural and multicultural education. Enhancing global interconnectedness* (pp.12- 30). Londres: Routledge, Taylor and Francis.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Rabelo, A. (2011). A Importância da Investigação Narrativa na Educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar.

Ramos, K.(2009). A.M.L. Cultura e Turismo: um estudo sobre as trocas interculturais na prática turística. V *ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*. Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-BahiaBrasil

Risager, K. (2014). "Analysing Culture in Learning Materials". *Sprogforum* 59.

Rosales, C. (1998). *Aproximación a la Función Docente*. Santiago de Compostela: Tárculo Artes Gráficas

Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Roldão, M. C. (1999). Cidadania e Currículo. *Inovação, volume 12, n.º1* , pp. 9-26.

Santiago, M., Akkari, A. & Marques, L. P. (2013). *Educação Intercultural: Desafios e possibilidades*. Petrópolis - RJ: Vozes

Sainsaulieu, R. (1987). La régulation culturel des ensembles organisés. In J. F. Chanlat e F.Séguin (ed.). L' analyse des organisations – une anthologie sociologique.Tome II Les composantes de l'organization. Montréal: Gaetan Morin.

Schwab, K. (2004). *Statement of principles and values*. Universal Forum of Cultures. Barcelona

Schön, D. (1997). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa. (Coord.). Os Professores e a Sua Formação (pp. 77-92). Lisboa: Artes Gráficas, Lda.

Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares*. Departamento de Educação Básica

Soares, J. V. (2003). Como abordar... a cidadania na escola. Lisboa: Areal Editores.

Soares, M. A. (2008). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.

Souza, E. (2006). *O Conhecimento de si – Estágio e narrativas de formação de professores*. Salvador

Sousa, C.J. dos S. (2001). Um Olhar (de um Cigano) Cúmplice. In C. et al. Cardoso (2001). Que Sorte, Ciganos na Nossa Escola! Colecção Interface, Centre de recherches tsiganes. Lisboa: Secretariado Entreculturas, Ministério da Educação.

Soeiro, A; Pinto, M. (2006) - “O projecto Inter e a educação intercultural” in BIZARRO, Rosa [org.], Como abordar... a escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação, Porto, Areal Editores, pp.115-119.

Spitzberg, B. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. in DEARDORFF, Darla, *The sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC, Sage Publications, pp.2-52.

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stake, R. E. (1999). Case Studies. In N. Denzin Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Newsbury Park: Sage.

Stoer, R. & Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra - Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Lisboa: Afrontamento.

Souza, R. & Martineli, T. (2009) John Dewey e a formação de professores: Aspectos de influência sobre a formação docente no Brasil. IX Congresso Nacional de Educação.

Tomé, M. da C. & Bastos, G. (2013). Cruzar Olhares para ver o Mundo: A Literatura Infante-juvenil e a Comunicação Intercultural. In C. Sarmiento (coord.). *Comunicação, representações e práticas interculturais: uma perspectiva global*, Centro de Estudos Interculturais/Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto/Instituto Politécnico do Porto, p. 14-26.

Tomé, M. da C. & Bastos, G. (2013). Immigrants and immigration in Portuguese children's literature, *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 4.

UNESCO. (2004). United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme. UNESCO.

UNESCO (2006). Guidelines on Intercultural Education. UNESCO - Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector. Acedido em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>

Unesco. (2009). *Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Paris: Unesco.

Unesco. (2014). *Global Citizenship Education*. Paris: Unesco.

Vasconcelos, T. (2007). A importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber & Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, vol.12, p.109-117

Wolton, Dominique (2004). *A Outra Globalização*. Edições Difel.

Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso con metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Acedido em <http://www.ceme.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods (2ª ed)* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications

Yus, R. (1999). Comunidade e Escola: O Que a Transversalidade Oferece, *Revista Pátio*, Ano 3, Nr. 10, Ago-Out., pp. 18-22 Porto Alegre: Artmed

Estudos Académicos sobre Literatura Infantil e Educação Intercultural

Borges, M. (2008). Que educação “inter/multicultural” para o jardim-de-infância? Os livros e os seus efeitos. (Dissertação do Mestrado) Universidade do Algarve, Faro

Caetano, V. (2016). A educação pré-escolar e a promoção da interculturalidade: o papel dos contos tradicionais. (Dissertação de Mestrado) Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco

Fonseca, A. (2018). A Literatura Infantil como Estratégia de Desenvolvimento da Competência Intercultural na Educação Pré-Escolar. (Dissertação de Mestrado) Universidade de Lisboa, Lisboa

Vaz Leão, M. (2018). Literatura Infantil e Práticas de Promoção da Educação Intercultural na Educação Pré-Escolar. (Dissertação de Mestrado) Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre

Magalhães, M. (2012). Da Literatura para a Infância à Educação Intercultural: construindo pontes. (Dissertação de Mestrado) Instituto Politécnico de Bragança, Bragança

Segurado, A. (2013) A Multiculturalidade na educação pré-escolar. Estratégias de integração. (Dissertação de Mestrado), Universidade do Algarve, Faro

Legislação:

Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de outubro)

Lei de Bases do Sistema Educativo Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) -

Decreto-Lei nº 249/92

Decreto-Lei nº.55/2018

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro

Despacho Normativo nº 10 A/2018

Portaria nº 281 – B/99

Documentos do Agrupamento:

Projeto Educativo do Agrupamento acedido em [Projeto Educativo \(aermonsaraz.com\)](http://aermonsaraz.com)

ANEXOS

ANEXO 1 – Matriz das Entrevistas

Guião da Entrevista às Educadoras de Infância, sobre a Literatura Infantil, enquanto recurso intercultural

Temática: Literatura Infantil e Educação Intercultural

Objetivos:

- Compreender as conceções das educadoras face à educação intercultural
- Analisar a perceção das educadoras face à sua função de “professor multicultural”
- Indagar a perspetiva das educadoras em relação à literatura infantil, enquanto recurso intercultural

Blocos	Objetivos	Formulação de questões
A. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista, informando o entrevistado sobre a natureza e objetivos do estudo- Garantir a confidencialidade- Valorizar o contributo do entrevistado motivando a colaborar-Agradecer a participação.	Importa-se que utilize o gravador?
B. Caracterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none">- Caracterizar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">1- Quantos anos tem?2- Há quantos anos é educadora?3- Onde realizou a sua formação inicial?4- Em que ano terminou a sua formação inicial?5- Realizou mais alguma formação de nível superior

		posteriormente (curso de especialização PG, mestrado, etc)
C. Educação intercultural na Formação Inicial	- Conhecer a abordagem dada à educação intercultural, na sua formação inicial	6- Na sua formação inicial recorda-se de ter abordado conteúdos relacionados com a educação intercultural? Se sim, contar em que contextos isso aconteceu e como foram abordados.
D. Educação Intercultural na Formação Contínua	- Conhecer a abordagem dada à educação intercultural, na sua formação contínua - Conhecer a opinião dos entrevistados face à importância da formação educação intercultural.	7- Frequentou alguma ação de formação que focasse a educação intercultural? Se sim, contar como foi. Refira que contributos essa ação lhe trouxe (em termos de conceções e para a sua prática pedagógica) 8- Frequentou essa ação por sua opção pessoal ou por outro motivo? 9- Acha que é importante a frequência de ações sobre a temática da diversidade cultural? Porquê? 10- Se não frequentou nenhuma ação, considera que seria útil frequentar formação que aborde a educação intercultural? Porquê

<p>E. Experiências/Vivências de Interculturalidade</p>	<p>- Compreender as experiências e vivências do entrevistado face à interculturalidade.</p>	<p>11- Já teve experiências que se relacionem com contactos interculturais?</p> <p>Se sim, explicitá-las.</p> <p>12- E em contexto de jardim-de-infância, já teve experiências que se relacionem com a educação intercultural /diversidade cultural?</p> <p>Se sim, conte refira episódios significativo que tenha vivenciado.</p>
<p>F. Práticas de Educação Intercultural</p>	<p>- Conhecer e compreender as conceções do entrevistado face à educação intercultural.</p> <p>- Identificar práticas de educação intercultural</p>	<p>13- Como encara o papel e a importância do educador no âmbito da educação intercultural ou, dito de outra forma, acha que é responsabilidade do educador falar sobre a diversidade cultural às crianças? Porquê?</p> <p>14- Considera que a abordagem da diversidade cultural deve apenas acontecer em turmas multiculturais? Justifique a sua opinião, p.f.</p> <p>15- Acha que nas orientações para a educação de infância / educação pré-escolar se aponta de forma explícita para uma educação intercultural?</p>

		<p>Vamos agora focar a questão das práticas</p> <p>16- Como costuma abordar com as suas crianças temas / tópicos relacionados com a interculturalidade /diversidade cultural? Em que contextos? Que atividades e estratégias costuma utilizar? Pode dar alguns exemplos de atividades que costuma realizar</p> <p>17- Costuma utilizar livros infantis para trabalhar a questão da interculturalidade / diversidade cultural? Que tipo de livros? E como os costuma trabalhar? Pode dar alguns exemplos</p>
G. Finalização da Entrevista	- Agradecimentos	

ANEXO 2 – Transcrições das Entrevistas

Educadora A

Entrevistadora

Bom dia Educadora Ana. Importa-se que eu utilize o gravador?

Educadora Ana

Nada. Bom dia.

Entrevistadora

Vamos dar início à entrevista.
Quantos anos tem?

Educadora Ana

51.

Entrevistadora

Há quantos anos é educadora?

Educadora Ana

28.

Entrevistadora

Onde é que realizou a sua formação inicial?

Educadora A

Na Escola do Magistério Primário de Évora.

Entrevistadora

Realizou mais alguma formação a nível superior posteriormente? Pós-graduação, bacharelato?

Educadora A

Ahm, fiz o complemento de formação Científica e Pedagógica e Educação de Infância no Instituto Piaget, no ano, iniciei em 2000.

Entrevistadora

Foi 1 ano.

Educadora A

1 ano.

Entrevistadora

Foi 1 ano.

Educadora A

Foi 1 ano.

Entrevistadora

Na sua formação inicial recorda-se de ter avaliado conteúdos relacionados com a educação intercultural?

Educadora A

Não. Sinceramente penso que não, não, não se abordou conteúdos nenhuns.

Entrevistadora

Depois disso frequentou alguma ação de formação que focasse a formação intercultural?

Educadora A

Também não.

Entrevistadora

Também não. Ahm, se não frequentou, ahm, considera ainda assim ser útil frequentar uma formação que aborde a temática da educação intercultural? E porquê?

Educadora A

Eu penso que sim, é sempre importante porque a nossa experiência de vida já não vai-nos ensinando muito, mas uma formação com, com alguém especializado certamente nos vai trazer coisas novas, nos vai despertar para determinados aspetos que serão importantes até trabalhar depois no dia-a-dia no jardim-de-infância. Irão enriquecer as práticas, com certeza. Vai falar depois.

Entrevistadora

Já teve experiências que se relacionem com contactos interculturais?

Educadora Ana

Ahm, no jardim-de-infância há uns anos atrás eu tive uma criança de etnia cigana, mas por pouco tempo, ahm, era uma família problemática, os pais foram presos, a criança foi levada.

Entrevistadora

Sim. Fora de, do jardim-de-infância tem amigos de outras culturas?

Educadora A

Não.

Entrevistadora

Não.

Educadora Ana

Não.

Entrevistadora

Costuma ter contactos com outros elementos culturais?

Educadora A

É, é assim. Por exemplo, a, a com outras culturas. Eu tenho um irmão que é emigrante e de certa forma vai-nos trazendo um bocadinho também da, da, da cultura que, que eles têm na Suíça. Tenho uma sobrinha com, que tem agora 14 anos que, que quando vem já faz questão de vir a

Portugal, por exemplo, as férias com, com primos, com a avó, com os tios e também nos traz um bocadinho do, do...

Entrevistadora

Das vivências.

...das suas vivências, que são completamente diferentes das nossas, em termos da educação no ensino são completamente diferentes.

Educadora A

O estar, o estar, ahm, na escola, a forma como entram na escola, o acompanhamento da família, é diferente.

Entrevistadora

É uma realidade diferente da nossa.

Educadora A

Muito diferente. Para além, ahm, são, são, é um povo depois muito organizado, mas mais frio, são mais distantes as relações, e depois acaba por também a família não estar assim tão próxima da escola como aqui.

Entrevistadora

Pois.

Educadora Ana

Ahm, se bem que, se bem que os pais vão acompanhando, como é lógico, mas depois essa cultura favorece autonomia. Ahm, segundo a minha irmã conta, a minha cunhada ainda era pequena, ahm, por exemplo, ela ia para a escola sozinha, ainda pequena.

Entrevistadora

Quando é impensável acontecer cá.

Educadora A

(impercetível) fizeram, fazem uma pequena formação acompanhados pela polícia, ahm, de bicicleta, vão de bicicleta, levam um capacete com intercomunicadores e vão recebendo indicações...

Entrevistadora

Pois.

Educadora Ana

...a nível da motricidade, a nível motor eles têm que aprender, ahm, tem mesmo que ser assim. E depois na própria rua há pessoas, as pessoas reformam-se mais cedo do que em Portugal e a própria 3.^a idade, que ainda é relativamente nova...

Entrevistadora

Sim, sim.

Educadora A

...dão apoio também, são voluntários e acompanham a miudagem a ir para a escola.

Entrevistadora

É mesmo diferente do que se passa aqui.

Educadora A

É mesmo diferente.

Entrevistadora

E em contexto de jardim-de-infância já teve experiências que se relacionem com a educação intercultural?

Educadora A

Ahm, neste momento, no fundo, nestes últimos anos aqui no jardim-de-infância de Reguengos tem recebido meninos de etnia cigana e tenho um menino moldavo, ele já nasceu em Portugal, mas os pais vieram da Moldávia. Ele não fala muito, pronto, não, não tem que dizer muito, não sabe da cultura dos pais.

Entrevistadora

Pois.

Educadora A

Não consegue transmitir, quando muito a língua e até se baralha um bocado a língua dele com a nossa língua.

Entrevistadora

Como é bilingue, ainda não está, ainda não consegue diferenciar quando deve utilizar uma apenas e a outra apenas...

Educadora A

E às vezes misturam-se, as duas misturam-se, que é ainda mais complicado. Ahm, depois temos meninos de etnia cigana, desde que, que este jardim-de-infância abriu, seria logo nesse ano, penso que não há uma grande relação com a família porque as famílias de etnia cigana afastam-se um bocado. No entanto aquela família valorizou todo o trabalho que foi feito no jardim-de-infância a um menino com dificuldades de aprendizagem, ahm, no entanto ele gostava de ir à escola, gostava de aprender, gostava de fazer trabalhos, os colegas aceitavam-no muito bem e, e ele ainda estava na escola primária, manteve-se um elo de ligação a este jardim-de-infância e a mim própria. Quando ele me vê vem a correr para mim, está quase da minha altura, vem e abraça-me. Ahm, a mãe, porque vinha às reuniões, eles depois têm uma maneira de estar diferentes também, estou-me a lembrar dos casamentos, que tiram um dia, ele faltava, mas depois vinha e contava e chegou a cantar canções e a bater palmas, dançar à maneira cigana. Ahm, e penso que foi significativo para mim, pelo que eu percebi, que não estava habituada a estar assim com, com meninos dessa etnia e foi importante para a família.

Entrevistadora

E para o grupo com certeza.

Educadora A

E para o grupo também.

Entrevistadora

Sem dúvida. Só a aceitação e integração dele foi, foi fantástica para eles todos, não é?

Educadora A

Exato.

Entrevistadora

Depois a partilha também da cultura.

Educadora A

Neste momento temos, penso, penso que está a ser muito significativo em termos de, da relação entre eles, sobretudo da relação entre eles, porque no início muito francamente não eram bem aceites, não sei se já estou (impercetível).

Entrevistadora

Não. Pode continuar.

Educadora A

Eles não eram muito bem aceites, ahm, e se, se por exemplo uma menina, não vou referir o nome, no início não queria nem sentar-se ao lado deles, agora para o que está a fazer porque está com atenção àquelas meninas que, que não são assíduas e por isso têm dificuldade em saber onde estão os materiais, conhecer as rotinas do dia-a-dia.

Entrevistadora

Há uma cooperação já.

Educadora A

Há uma cooperação muito grande. Ela levanta-se e a preocupação dela é encaminhar, ajudar, explicar o que têm para fazer. Ahm, e isso para mim tem, tem um valor muito grande.

Entrevistadora

Para ajudar essas crianças a integrar-se, não é?

Educadora A

Sim, claro. Nós vivemos em sociedade e aqui no jardim-de-infância começa, aqui é que eles aprendem a respeitar-se no dia-a-dia em conversas, em atitudes, em cedências, em fazer cedências...

Entrevistadora

Exatamente.

Educadora A

...às vezes porque não têm lugar na atividade, porque não, não, não podem estar a utilizar os mesmos materiais e seguir ou partilhar, ahm, tá a ser muito, muito interessante.

Claro, fiz um trabalho no início...

Entrevistadora

Pois.

Educadora A

...e continuo a fazer sempre que posso.

Entrevistadora

Neste momento tem, tem fruto.

Educadora A

Tenho, já estou a colher frutos, todos os meninos se relacionam, ahm, tanto nas atividades como no recreio, com umas travessuras...

Entrevistadora

Pois.

Educadora A

...já se metem nas travessuras também.

As duas meninas estão menos integradas, julgo que o menino, são três, porque realmente elas não são assíduas.

Entrevistadora

Pois.

Educadora A

E tenho alertado, insisto muito...

Entrevistadora

Isso também facilita.

Educadora A

...chamar a atenção da, da, das mães para a importância de frequentarem o jardim-de-infância, para o facto, expliquei, cheguei a explicar à mãe, querem ser aceites...

Entrevistadora

Exatamente.

Educadora A

...mas também têm que aceitar.

Entrevistadora

Exatamente. Claro.

Educadora A

Mas eles têm que aprender a estar.

Entrevistadora

Tem que, tem que haver cedências de parte a parte.

Educadora A

E se não vier ao jardim-de-infância essa aprendizagem não é feita.

Entrevistadora

Vai ser difícil.

Educadora A

Eles vão ver fotografias, vão contactar com, com muita gente e, e vão aprender a estar com outras pessoas que não sejam de etnia cigana.

Entrevistadora

Exatamente.

Educadora A

Tal como os no, os nossos vão aprender a relacionar-se não só com os de etnia cigana mas com outras culturas.

Entrevistadora

Pois.

Educadora A

Porque hoje em dia temos os moldavos, os croatas...

Entrevistadora

Sim.

Educadora A

...ahm, brasileiros.

Entrevistadora

Cabo-verdianos.

Educadora A

Não é assim muito, mas gente de todo o lado e é preciso respeitar as culturas de todos...

Entrevistadora

É.

Educadora A

...e aprender isso, a relacionarmos com todos. E é enriquecedor...

Entrevistadora

Sim.

Educadora A

...para toda a gente.

Entrevistadora

É a vida.

Educadora A

Vamos aprendendo as culturas das outras pessoas, também nos vamos enriquecendo.

Entrevistadora

Como encara o papel e a importância do educador no âmbito da educação intercultural? Ou seja, acha que é responsabilidade do educador falar sobre a diversidade cultural às crianças? E porquê.

Educadora A

De todo. De todo. Porque se não falarmos daquilo que eles não conhecem eles não aprendem e no dia-a-dia é importante aproveitar situações que ocorrem entre eles, ou então a partir de histórias, que às vezes há uma história que fala, que está virada para a matemática mas também podemos aproveitar chamar a atenção.

Agora há dias estava a ler uma história e eles repararam “Mas eles não são da mesma família”, não é? Porque queriam dizer da mesma raça.

Entrevistadora

Sim.

Educadora A

Pronto. Acontece em histórias com os animais, por exemplo. Eles relacionam-se apesar de serem todos patinhos, de serem todos carochinhas, por aí fora. Ahm, e cabe a nós, porque é aqui no jardim-de-infância que começa tudo. Eu acho.

Entrevistadora

Considera que a abordagem da diversidade cultural deve apenas acontecer em turmas multiculturais?

Educadora A

Não.

Entrevistadora

Justifique.

Educadora A

Não, não.

Entrevistadora

Não?

Educadora A

Ahm, se tivermos meninos de outras culturas é mais fácil, se não tivermos aproveitamos as tais situações das histórias, ou situações que, às vezes eles trazem situações para dentro também.

Entrevistadora

Sim.

Educadora A

Ahm, novidades do fim de semana, pessoas que conheceram e não estão na turma, mas podem estar na turma do lado, eles juntos no recreio...

Entrevistadora

Trocam.

Educadora A

...trocam, fazem brincadeiras, trocam impressões, ahm, reparam nas diferenças e nós temos que aproveitar. Porque, não sei, lá está, logo no início não é fácil. Houve uma menina de raça negra que estava noutra sala e eles afastavam-se um bocado, mas, “Mas ela tem a pele tão escura”.

Entrevistadora

Pois.

Educadora A

Aproveitar estas situações. Se não houver, aproveitar, lá está, das situações que vêm de fora, das conversas, das histórias e...

Entrevistadora

Com as cedências de cada um.

Educadora A

...enriquecer, enriquecer o trabalho porque depois eles também vão perceber que o mundo não é só a cidade onde vivem...

Entrevistadora

Pois.

Educadora A

...não é só em Portugal que eles falam já, ahm, é muito mais. Já trabalhei 1 ano, não tinha crianças de outras culturas, mas trabalhámos a multiculturalidade, fizemos um trabalho até depois a nível de grupo, trabalhámos na expressão plástica, na expressão dramática, ahm, chegámos a fazer, mas isso já foi depois, foi um trabalho, estamos a fazer uma maquete...

Entrevistadora

Sim.

Educadora A

...os meninos mascararam-se no carnaval de acordo com um, com o que eles queriam mas escolhendo outras culturas e foi um trabalho também muito interessante, que eles tiveram aí noção, ahm, olharam para o mapa, viram bem e através da internet, dos livros eles ficaram a conhecer outras culturas.

Entrevistadora

Acha que nas orientações curriculares se aponta de forma explícita para uma educação intercultural?

Educadora A

Eu penso que se olharmos (imperceptível) a educação pré-escolar e se tivermos bem em conta a área da, da formação pessoal e social aí é, é, é, para mim é bem explícito que sim, faz parte que deve trabalhar, que é importante para trabalhar.

00:15:10 – Entrevistadora

Embora nas orientações curriculares que se fale também da, da educação para a cidadania, mas elas também são um documento um bocadinho desatualizado.

Educadora A

Pois. É.

Entrevistadora

É. Embora seja bastante abrangente.

Educadora A

A cidadania acaba por ser abrangente, lá está.

Entrevistadora

Que possa, e possa, o educador possa intervir na, na área um bocadinho como, com a sua própria intencionalidade.

Educadora A

Claro, claro.

00:15:39 – Entrevistadora

Vamos agora focar um bocadinho a questão das práticas. Como costuma abordar com as suas crianças temas ou tópicos relacionados com a interculturalidade e a diversidade cultural? E em que contextos?

Educadora A

Sobretudo com as presenças históricas, histórias, pesquisas na internet, canções, ahm, e depois, sendo sobretudo assim. Estava a ver se me lembrava de alguma coisa. Depois tenho um, acho que não tem a ver, tem a ver mais com uma prática diferente, uma prática de integração das crianças, que há bocado estava a falar, ahm, este ano criei, fiz um jogo no início do ano, ahm, criei os padrinhos e os afilhados e (impercetível) tirámos à sorte para se misturarem todos para que todos se conheçam bem. Então há momentos em que eles trabalham com os padrinhos e afilhados, ahm, por norma são meninos mais velhos com meninos mais novos, e daí aprendem a conhecer-se e enquanto estão a trabalhar muitas vezes vão falando das vivências deles, que são completamente diferentes.

Entrevistadora

Vão partilhando e vão enriquecendo os outros.

Educadora A

E vão-se aceitando mutuamente.

Entrevistadora

Sim. Isso é fundamental.

Costuma utilizar livros infantis para trabalhar a questão da interculturalidade e diversidade cultural? Que tipo de livros e como costuma desenvolver o trabalho a partir deles.

Educadora A

É um pormenor, utilizo livros mas também já recorro, com a idade também vamos recorrendo aos vídeos. São muitas vezes vídeos que são feitos a partir de livros infantis e por vezes até se torna muito interessante ouvir um vídeo, é uma história contada por outra pessoa...

Entrevistadora

Sim.

Educadora A

...tem música de fundo e...

Entrevistadora

A abordagem é diferente.

Educadora A

É.

Entrevistadora

Mais atual.

Educadora A

Estou-me a lembrar da, da minha (impercetível), que por norma apresenta, não tenho o livro, apresenta com o vídeo. Depois há uma série de livros, ahm, que podem ter a ver com animais, mas a partir daí podemos falar das, das diferenças entre as pessoas, mas por exemplo, as histórias do Sapo, o Sapo Apaixonado, o Sapo Estranho, ahm, Todos no Sofá, também tem animais e é importante respeitarmos, aprender a respeitar-se, ahm, a Maria Castanha, a história da Maria Castanha, ou para fazer dramatizações, ahm, e são as canções novamente, e depois conversas, muitas conversas, muitos diálogos, ahm, entre eles. Porque depois é importante, depois de uma história eles ficam a pensar nos assuntos e, e depois um diz uma coisa que já ouviu aqui, outro diz outra que já ouviu ali, as conversas são muito enriquecedoras.

Entrevistadora

Sim.

Educadora A

O trabalho acaba por não ser só no papel desenhado por eles...

Entrevistadora

Claro.

Educadora A

...acaba por ser também muita reflexão, ahm, e muita dessa reflexão vai ficando na cabeça da, das crianças.

Entrevistadora

Claro. Se há uma partilha de, de opiniões todos sairão mais ricos.

Educadora A

Sim, sim, sim. E por vezes conversas que parecem maçadoras, porque estão ali há algum tempo, às vezes acaba por não ser nada maçador e eles querem conversar mais e estão, e estão, e estão e depois tenho necessidade de os deixar ir brincar porque (impercetível) fazermos a atividade exigimos muita atenção e não pode ser.

Ahm, é, é um grupo, é um grupo muito interessado que gosta, gosta de conversar.

E os livros, agora não me estou a lembrar assim de mais nenhum, mas ahm...

Entrevistadora

Já disse uns quantos.

Educadora A

Já disse uns quantos.

Entrevistadora

Já disse uns quantos.

Educadora A

Mas de certeza que há mais.

Entrevistadora

Sim, pois. Tentamos descobrir.

Educadora A

que outro dia veio para cá e até pedi para ficar mais uns dias, que também é muito interessante.

Entrevistadora

Às vezes olhamos para eles e não olhamos com, com os olhos, mas têm muitas abordagens.

Educadora A

Exatamente. Há que retirar todo o proveito desses...

Entrevistadora

Sim.

Educadora A

...desses livros, das imagens, dos textos.

Entrevistadora

É um recurso que pode também ter potencialidades.

Educadora A

Exatamente.

Entrevistadora

Muito obrigada Educadora Ana, mais uma vez.

Educadora A

De nada.

Educadora F

Entrevistadora

Bom dia Educadora Fernanda.

Educadora F

Bom dia.

Entrevistadora

Importa-se que eu utilize o gravador?

Educadora F

Não.

Entrevistadora

Quantos anos tem?

Educadora F

Muitos. Ahm, 58.

Entrevistadora

Há quantos anos é educadora?

Educadora F

Este é o ano 33º.

Entrevistadora

Já há uns longos aninhos.

Educadora F

Acabei, comecei a trabalhar em 82, acabei em 82 e comecei a trabalhar em 82, em outubro, setembro.

Entrevistadora

Ahm, onde realizou a sua formação inicial?

Educadora F

A inicial na escola, no Magistério Primário de Évora.

Entrevistadora

Em que ano terminou a sua formação?

Educadora F

Em 1982.

Entrevistadora

Ahm, realizou mais alguma formação posteriormente?

Educadora F

Não, só o curso de complemento.

Entrevistadora

O curso de complemento.

Na sua formação inicial recorda-se de ter abordado conteúdos relacionados com a educação intercultural?

Educadora F

Não.

Entrevistadora

Não. Frequentou alguma formação que...

Educadora F

Não.

Entrevistadora

...abordasse a educação intercultural. Também não.

Mas considera que seria útil frequentar uma formação que abordasse esta temática da educação intercultural?

Educadora F

Ahm, o tema desta entrevista despertou-me realmente para isso. Só agora é que eu pensei nisso, realmente não tenho formação nessa área.

Entrevistadora

Pois.

Educadora F

É verdade.

Entrevistadora

Mas a culpa não é nossa, pois, como profissionais.

Educadora F

Ahm, pois. Mas tá a ver, se não surgisse esta oportunidade da entrevista se calhar nem tal me tinha passado pela cabeça.

Entrevistadora

Pois.

Educadora F

E agora é uma lacuna, é uma falha.

Entrevistadora

Pois.

Educadora F

E acho que se houvesse, mas também o engraçado é que não me lembro de haver.

Entrevistadora

Pois.

Educadora F

Nenhuma informação, pelo menos que me tenha chegado, ahm, informação, não tenho ideia de...

Entrevistadora

Não é assim muito frequente.

Educadora F

...de ter, de ter sido, pronto, oferecida alguma, algum tipo de oferta de formação sobre esta temática, não me lembro. A sério que não, não...

Entrevistadora

Pois, acredito.

Educadora F

Não, não me lembro de, de ter visto uma formação que abordasse esta temática.

Entrevistadora

É recente, é uma temática recente, já tem uns anos, mas ainda há muito a fazer.

Educadora F

Isso de facto, agora esta, vá lá, esta entrevista de facto é que me despertou para.

Entrevistadora

Pois.

Educadora F

Porque nem sequer estava desperta para isso.

Entrevistadora

Pois. Já teve experiências que se relacionem com contactos interculturais, isto mais a nível pessoal, que tem amigos...

Educadora F

Não.

Entrevistadora

...ou conhece pessoas de outras culturas.

Educadora F

Aqui não.

Entrevistadora

Em contexto de jardim-de-infância.

Educadora F

Nem isso. Nem isso.

Entrevistadora

Em contexto de jardim-de-infância já teve experiências que se relacionem com a educação intercultural, ou diversidade cultural?

Educadora F

Tenho no grupo mas muito pouco e há muito poucos anos que trabalho como, como sei, como posso, quando (imperceptível) porque nós no jardim-de-infância fazemos sempre aquilo que achamos...

Entrevistadora

Exatamente.

Educadora F

...que é correto e que é melhor.

Entrevistadora

Tentamos fazer o melhor, não é?

Educadora F

E tentamos aperfeiçoar até, mas às vezes também apanham-se, como digo, nós, mas fazemos sempre na melhor das intenções. Às vezes não resulta, pronto. Temos que experimentar de outra forma, ahm, e pensar em outra...

Entrevistadora

Outra estratégia.

Educadora F

...outras estratégias. Ahm, perdi-me na pergunta, desculpe. Se tenho trabalhado...

Entrevistadora

Exatamente. Em contexto de jardim-de-infância se tem experiências a nível...

Educadora F

Não.

Entrevistadora

...intercultural.

Educadora F

Experiência não tenho, claro que proporciono atividades nesse sentido, ahm, mas há pouco tempo, desde que vieram as crianças de etnia cigana e as crianças que tenho moldavas, ahm, e fiquei mais desperta, dantes era a nível mais de planeta, de continente, de, de...

Entrevistadora

Países.

Educadora F

...países, de língua, de, há crianças que falam outra língua...

Entrevistadora

Claro.

Educadora F

...outras falam outra língua. Mas ficava mesmo só por aí. Não me lembro que tenha feito muito mais do que isso.

Entrevistadora

Claro.

Educadora F

Não tenho.

Entrevistadora

Precisamos ainda de, de fazer um caminho, sim.

Educadora F

Há um caminho muito aberto, mas eu só me estou a aperceber disso agora.

Entrevistadora

Já contribuiu para alguma coisa.

Educadora F

Sim, sim.

Entrevistadora

Como encara o papel e a importância do educador no âmbito da educação intercultural? Ou seja, acha que é responsabilidade nossa falar sobre a diversidade cultural às crianças? E porquê.

Educadora F

Ahm, É aí, pronto, desde crianças que eles começam, começa a educação que possa (imperceptível), não é? É importante toda uma formação social em que eles têm de ser sensibilizados para, e aprenderem a respeitar.

Entrevistadora

Exatamente.

Educadora F

E começa no jardim-de-infância, sem sombra de dúvida.

Entrevistadora

Claro.

Educadora F

E de pequeninos.

Entrevistadora

Para muitos deles é o primeiro ponto educativo organizado, não é?

Educadora F

Exatamente.

Entrevistadora

Considera que a abordagem da diversidade cultural deve apenas acontecer em turmas multiculturais?

Educadora F

Não. Não. Mas também só me apercebo mais fortemente agora.

Entrevistadora

Pois. Acha que...

Educadora F

Acho que...

Entrevistadora

...todos eles devem...

Educadora F

Porque eles em contexto escolar poderão até nem, nem, nem ter, mas fora poderão ter.

Entrevistadora

Exatamente. E (impercetível) no curso deles irão contactar.

Educadora F

Eles vão ter um ensino (impercetível). Exato. Já nem estou a falar nisso, claro que aí poderão ir...

Entrevistadora

Exatamente.

Educadora F

...fazer e ter contactos com colegas, amigos, etc.. Já estou a falar em meio muito pequeno até, com vizinhos que possam residir próximo.

Entrevistadora

Pode acontecer, não é?

Educadora F

Portanto eu acho que...

Entrevistadora

Porque a mistura de culturas neste momento é cada vez mais frequente.

Ahm, acha que nas orientações curriculares se aponta de forma explícita para uma educação...

Educadora F

Não.

Entrevistadora

...intercultural?

Educadora F

Não. Nunca. Depende das orientações curriculares que são, são metidas.

Entrevistadora

Já são, está agora em reformulação. Vamos lá ver o que é que vai sair.

Educadora F

Vamos lá ver o que sai, porque elas realmente são (impercetível).

Entrevistadora

Já são. Já têm uns aninhos.

Educadora F

Eu não posso precisar, mas é, eu acho que é dos anos 90.

Entrevistadora

De 97.

Educadora F

Ai, eu ia apontar dos anos 90.

Entrevistadora

De 97. Já são uns quantos anos.

Ahm, vamos agora focar a questão nas práticas. Como é que costuma abordar com as crianças os temas ou tópicos relacionados com a culturalidade e diversidade cultural, em que contextos, que atividades, que estratégias costuma...

Educadora F

Já falámos.

Entrevistadora

Sim.

Educadora F

Realmente é isso mesmo. O livro, livro, livro só o usei, só me lembro de usar...

Entrevistadora

Sim.

Educadora F

...isso das cores. Ahm, o, internet, mais usos e costumes, principalmente a língua.

Entrevistadora

Exatamente.

Educadora F

Principalmente a língua porque é aquilo que eles, que é mais fácil também eles aperceberem-se de...

Entrevistadora

Identificarem, não é?

Educadora F

Ahm, também às vezes uma abordagem sobre gastronomia.

Entrevistadora

Sim. Interessante.

Educadora F

Gastronomia. Trajos. E isso às vezes a gente dá um bocado de inglês.

Entrevistadora

É um, é um potencial recurso.

Educadora F

É.

Entrevistadora

Costuma utilizar livros infantis para trabalhar a questão da interculturalidade? Que tipo de livros, acabou por me responder que...

Educadora F

Só esse mesmo.

Entrevistadora

Sim.

Educadora F

Só (impercetível).

Entrevistadora

Pois. E, e como é que costuma desenvolver depois o trabalho a partir dele? Falam?

Educadora F

Falamos, ahm...

Entrevistadora

Fazem atividades de outras áreas?

Educadora F

Ahm, fazemos a leitura das imagens, desenho e mais nada.

Entrevistadora

Pois. Ficam...

Educadora F

Ficamos por aí.

Entrevistadora

Pois.

Muito obrigada Educadora Fernanda.

Educadora F

Já acabou?

Entrevistadora

Já.

Educadora F

Pois, já sei. Tenho pena de não ter esse...

Educadora P

Entrevistadora

Bom dia Educadora Paula. Importa-se que eu utilize o gravador?

Educadora P

Tudo bem.

Entrevistadora

Ahm, vamos começar. Quantos anos tem?

Educadora P

Hum... 49.

Entrevistadora

Ahm, há quantos anos é educadora?

Educadora P

Olha! Já há tantos que lhe perdi a conta.

Entrevistadora

Há mais de 25?

Educadora P

Sim. 29.

Entrevistadora

29. Ix, já há tanto.

Onde realizou a sua formação inicial?

Educadora P

Ahm, na Escola do Magistério Primário de Évora.

Entrevistadora

Ahm, em que ano terminou a sua formação inicial?

Educadora P

86.

Entrevistadora

86. E depois disso realizou alguma pós-graduação, mestrado?

Educadora P

Sim, houve um componente de formação, que é equivalente à licenciatura, na Escola João Piaget, em 2001.

Entrevistadora

Na altura era só o bacharelato.

Educadora P

Sim.

Entrevistadora

Quando vocês tiraram.

Na sua formação inicial recorda-se de ter abordado conteúdos relacionados com a educação intercultural?

Educadora P

É natural que sim, já não me recordo.

Entrevistadora

Não se recorda assim de terem abordado a temática?

Educadora P

Provavelmente, não é? Mas sinceramente já não me lembro muito bem qual era.

Entrevistadora

Pois. Já foi há alguns anos.

Educadora P

Já foi há muitos anos.

Entrevistadora

E depois disso frequentou alguma formação que focasse a...

Educadora P

Não.

Entrevistadora

...temática de educação intercultural?

Educadora P

Não.

Entrevistadora

Não? Acha que é importante a frequência de ações sobre essa temática...

Educadora P

É.

Entrevistadora

...da diversidade cultural?

Educadora P

Dá outras perspectivas, outras pistas de trabalho. Sempre é interessante fazer uma formação.

Entrevistadora

Claro.

Educadora P

Novas diretrizes, não é?

Entrevistadora

Já teve experiências que se relacionem com contactos interculturais?

Educadora P

A nível pessoal, ou...

Entrevistadora

Sim.

Educadora P

Refiro-me mais agora a nível pessoal.

Entrevistadora

Sim.

Educadora P

Conhecer pessoas de outras raças, contam histórias diferentes de vida, sobre a sua cultura, é sempre muito interessante.

Entrevistadora

Ahm, e em contexto de jardim-de-infância já teve experiências que se relacionem com a educação intercultural, a diversidade cultural?

Educadora P

Sim. Aqui volta e meia temos uma criança de outras...

Entrevistadora

Tem, tem crianças de...

Educadora P

Atualmente tenho 2, mas já houve anos em que tive bastantes e que vinham com realidades muito diversas.

Entrevistadora

Pois.

Educadora P

E foi muito engraçado porque depois tivemos a pesquisar na internet lendas típicas de cada, ahm, país.

Sim?

Educadora P

Vou pesquisar na internet lendas de, de países da, de cada um dos meninos, que é engraçado...

Entrevistadora

Sim.

Educadora P

...porque ouvir a história...

Entrevistadora

É uma partilha, não é?

Educadora P

Muito diferentes da, do que nós conhecemos.

Entrevistadora

Diferentes das vivências que os meninos (imperceptível).

Educadora P

Sim. Como é o caso de um menino chinês, uma menina africana, outra brasileira e outra dos países de Leste.

Entrevistadora

E agora tem 2...

Educadora P

Dos países de Leste. Um que chegou em novembro...

Entrevistadora

Pois.

Educadora P

...que ainda fala muito pouco português. Outro já nasceu cá, os pais é que são.

Entrevistadora

Exatamente. É mais fácil, não é?

Educadora P

Quando o menino ainda está a tentar perceber-nos.

Entrevistadora

É muito complicado para um professor.

Educadora P

Se bem que já fala...

Entrevistadora

Eles têm uma grande capacidade de aprendizagem.

Educadora P

Sim.

Entrevistadora

Já é inata. Mas...

Educadora P

Mas é engraçado, que logo quando chegou, não falando nenhuma palavra portuguesa, ele integrou-se lindamente, os outros também o aceitaram lindamente, chamavam-no para a brincadeira, cada um falando a sua língua, mas entendiam-se às 1000 maravilhas. Foi muito giro, sim.

Entrevistadora

Tem muito a ver com a, com o grupo, não é?

Educadora P

Sim.

Entrevistadora

E também com a forma como o educador depois reage a isso.

Educadora P

Uma vez que ainda são crianças isso acontece.

Entrevistadora

São acolhedores, disponíveis.

Educadora P

Acolhedores, sim.

Entrevistadora

Como encara o papel e a importância do educador no âmbito da educação intercultural? Ou seja, acha que, que é responsabilidade do educador...

Educadora P

Talvez.

Entrevistadora

...falar sobre...

Educadora P

O educador, mas será só responsabilidade, mas acho que enriquece bastante o trabalho e as vivências de cada um, ter sempre histórias diferentes, vermos o mundo por outras perspectivas é sempre útil.

Entrevistadora

Claro. Passa, passa para além do que é normal para eles aqui, não é?

Educadora P

Sim.

Entrevistadora

Conseguem-se transpor para outras realidades, que é importante.

Educadora P

Tendem a aceitar o outro sendo diferente mas percebendo...

Entrevistadora

Exatamente.

Educadora P

...que em muitas coisas é igual e gosta das mesmas coisas.

Entrevistadora

Claro. E que se calhar há aspetos culturais que são diferentes mas que, que todos, todas as culturas têm, não é? Tipo ou gastronomia, ou música, todos nós temos elementos culturais a que estamos apegados e que, que temos recordações. Eles também terão, embora ainda muito pequeninos, não é?

Considera que, que a abordagem da diversidade cultural deve acontecer apenas em turmas multiculturais?

Educadora P

Não, mas isso se calhar é um motor para desculpar a situação. O que não quer dizer que numa turma em que sejam todos os meninos portugueses não se fale noutras realidades diferentes.

Entrevistadora

Eu pedia só que justificasse um bocadinho a opinião.

Educadora P

Acho que tem muito a ver com o que dissemos anteriormente, é sempre enriquecedor ter conhecimentos de outras culturas, a nível da música, a nível de histórias, a nível de gastronomia, a nível de montes de situações.

Entrevistadora

Acha que, que nas orientações curriculares se aponta de forma explícita para a educação intercultural?

Educadora P

Explícito, explícito! Não, acho que é um bocadinho implícito.

Entrevistadora

Pois. Na educação para a cidadania.

Educadora P

Sim.

Entrevistadora

Não, não está assim muito, muito claro. Mas também elas já são bem antigas, coitadinhas.

Educadora P

Mas são de tal modo abertas que dá para encaixar lá.

Entrevistadora

Está lá, está lá.

Educadora P

Está.

Entrevistadora

Não está explicitamente, não é?

Educadora P

Pode não estar tudo muito explícito.

Entrevistadora

Claro.

Educadora P

Mas subentende-se.

Entrevistadora

Exatamente. Que se deve trabalhar esta temática.

Vamos agora focar a questão nas práticas. Como é que costuma abordar com as suas crianças temas ou tópicos relacionados com a interculturalidade, ou diversidade cultural, e em que contexto?

Educadora P

Primeiro...

Entrevistadora

Em que atividades, a estratégia.

Educadora P

...começando pelas conversas, normalmente...

Entrevistadora

Falam sobre.

Educadora P

...a partir da conversa depois vamos pesquisar, é outra das estratégias utilizadas a pesquisa, lembro-me de termos ido à biblioteca procurar livros, enciclopédias sobre outras culturas, de, cada dia víamos uma diferença, separávamos as imagens, vamos pesquisar música típica do país, as histórias. Lembro-me de termos trabalhado Os Meninos de Todas as Cores (impercetível).

Entrevistadora

Sim.

Educadora P

O, depois o Hugo fez uma canção a partir dessa...

Entrevistadora

Sim, sim.

Educadora P

...ahm, dessa história, trabalhámos (imperceptível) da dramatização.

Entrevistadora

Isso aí foi bastante evidenciado.

Educadora P

Foi. Isso foi assim aquele em que trabalhámos mesmo mais. Não quer dizer que nos outros não se vá abordado o tema.

Entrevistadora

Exatamente.

Educadora P

Esse foi mais, especialmente porque havia muitas crianças...

Entrevistadora

Pois. Todas de sítios diferentes.

Educadora P

...cada uma de cada sítio, sim.

Entrevistadora

Da sua nacionalidade.

Educadora P

E acaba por ser muito enriquecedor para o grupo, não é? Porque eles todos aprendem.

Entrevistadora

Sim.

Educadora P

O tipo, eu aqui eu costumo ouvir este tipo de música e eles lá ouvem música totalmente diferente, não é?

Entrevistadora

É. E foi engraçado.

Educadora P

E aprendem a gostar e a ver a reação deles, não é?

Entrevistadora

Ahm, costuma utilizar livros infantis para trabalhar a questão da interculturalidade e diversidade cultural?

Educadora P

Sim, sim.

Entrevistadora

Que tipo de livros? E como é que costuma trabalhar.

Educadora P

Histórias, enciclopédias infantis.

Entrevistadora

Sim, livros de pesquisa...

Educadora P

Sim.

Entrevistadora

...e histórias infantis, ahm, de que tipo?

Educadora P

Por exemplo esse “Os meninos de todas as cores”.

Entrevistadora

Sim.

Educadora P

E há mais histórias, agora de repente não me estou a lembrar mas há mais. Sei que fomos à biblioteca e que procurámos alguns que tivessem mesmo outras nacionalidades com histórias diferentes.

Entrevistadora

Sim. E depois como é que desenvolve o trabalho a partir deles? Pronto, acaba por...

Educadora P

A história, a exploração, a interpretação e a seguir a conversa e depois a partir daí podemos ir para a dramatização, a ilustração da história.

Entrevistadora

Desenvolvem diversas áreas de conteúdo, algumas atividades que foquem no livro. Pronto. Estamos.

Educadora P

Ok.

Entrevistadora

Quero agradecer-lhe mais uma vez.

Educadora P

De nada.

Educadora C

Entrevistadora

Bom dia Educadora Cristina.

Educadora C

Bom dia.

Entrevistadora

Queria agradecer-lhe em primeiro lugar o seu contributo para este estudo e queria também perguntar se se importa que eu utilize o gravador.

Educadora C

Não me importo.

Entrevistadora

Vamos começar então. Quantos anos tem?

Educadora C

55.

Entrevistadora

Há quantos anos é educadora?

Educadora C

Vai fazer 34 em outubro.

Entrevistadora

Onde é que realizou a sua formação inicial?

Educadora C

Em Évora, na Escola do Magistério Primário. Chamava-se na altura, o 1.º ano que houve cursos de educadores em Évora, ahm, chamava-se Escola Normal de Educação de Infância, ou assim qualquer coisa.

Entrevistadora

Realizou mais alguma formação igual ou superior depois?

Educadora C

Sim, tive complemento, tive complemento.

Entrevistadora

Na altura?

Educadora C

Na altura era bacharelato.

Entrevistadora

Era bacharelato.

Educadora C

E foi no ano 2001, 2000/2001, 2001/2002 fiz...

Entrevistadora

Complemento.

Educadora C

...complemento.

Entrevistadora

Que equivale à licenciatura.

Educadora C

Sim.

Entrevistadora

Aí já na Universidade de Évora?

Educadora C

Ahm, não.

Entrevistadora

Não?

Educadora C

Fiz no, em (impercetível) no Instituto.

Entrevistadora

Sim. (impercetível).

Educadora C

Sim.

Entrevistadora

Na sua formação inicial recorda-se de ter abordado conteúdos relacionados com a educação intercultural?

Educadora C

Não. Na mi, na mi, realmente na minha formação inicial não, porque, pronto, estávamos em 78.

Entrevistadora

Pois.

Educadora C

Em 78, ahm, pronto, era o princípio da democracia, a seguir ao 25 de abril falava-se mais nos sistemas.

Entrevistadora

Exatamente.

Educadora C

Da liberdade e de, era tudo novidade, não é, na educação. O pré-escolar nem sequer existia no distrito.

Entrevistadora

Pois.

Educadora C

Acho que começou mesmo em 77, 78 com o professor do 1.º ciclo, e então era muito diferente, quer dizer, o que aconteceu de lá para cá não tem nada a ver, não, falávamos muito pouco. Era mais sobre o que era a liberdade, até quando havia, sim.

Entrevistadora

Pois.

Educadora C

Era mais assim.

Entrevistadora

Também a educação sofre (impercetível)

Educadora C

Era mais sobre o que é a liberdade.

Entrevistadora

Ahm, portanto, alguma ação de formação que focasse a educação intercultural?

Educadora C

Ahm, frequentei uma mas de curta duração, só de 1 dia.

Entrevistadora

Sim.

Educadora C

Mas já foi, deve ter sido nos anos 90, tipo 94/95 e foi num, num, nos Salesianos em Évora, sei que foi a Pastoral dos Ciganos, não sei se se chamava assim, mas era um padre que estava muito ligado à etnia cigana e foi, foi muito interessante, por acaso foi muito gira essa formação. Mas foi (impercetível).

Entrevistadora

Deu um contributo para, para a sua formação.

Educadora C

Ahm, deu, sem dúvida. Para já eu sou muito ligada a isso, porque eu como não sou aqui de Reguengos, Reguengos é um meio muito fechado, sou de Redondo, que é completamente diferente, que tenho, que vivi toda a vida a ouvir falar, que tinha amigas ciganas que tinha andado com elas na escola, que adorava vê-las quando, nas feiras. “Ai não sei quê”, ficámos sempre muito amigas e gostavam de se ver. Ahm, portanto, foi um tema para mim que eu...

Entrevistadora

Que se interessou.

Educadora C

Ahm, sim, que me interessa. Embora a minha formação não seja nenhuma mas é um tema que me interessa bastante. Para já penso eu que posso, poderia ser eu a ir com os meus filhos para outro país.

Entrevistadora

Pois. Com estas transformações (impercetível).

Educadora C

Exatamente.

Entrevistadora

Não sabemos o que é que nos pode acontecer.

Educadora C

O que é que nos pode acontecer.

Entrevistadora

E, e frequentou essa ação de formação por sua opção pessoal, ou por outro motivo?

Educadora C

Foi opção pessoal, sim.

Entrevistadora

Pronto. Daí ter referido que tinha interesse pela temática.

Educadora C

Hum, hum.

Entrevistadora

Ahm, acha que é importante a frequência de ações sobre a temática da diversidade cultural?

Educadora C

Eu acho que sim, acho que sim, pronto, com as mudanças que tem havido na sociedade e com, com as, a quantidade de emigrantes que tem vindo para o nosso país, a partir de uma certa altura começámos a receber crianças do Leste da Europa, agora crianças de etnia cigana há

pouco tempo, pronto. Aqui em Reguengos, ahm, talvez só o quê? Para aí há uns 8 anos, sim, 8 ou 9. Porque até aí era a intervenção precoce que os tinha...

Entrevistadora

Exatamente.

Educadora C

...depois, ahm, agora de uma forma mais...

Entrevistadora

De uma forma mais (imperceptível).

Educadora C

Sim, mais regular, vão integrando.

Entrevistadora

Sim. Ahm, já teve experiências que se relacionem com contactos interculturais?

Educadora C

Não tenho tido propriamente experiências com, pronto, tirando as crianças que estão na sala e uma ou outra colaboração pontual que nós pedimos aos pais, sinceramente não tenho tido mais. Às vezes tenho vontade de fazer mais, mas depois como não sei por onde é que hei de começar.

Entrevistadora

Pois.

Educadora C

A, a, mas é que aqui a etnia cigana aqui em, eles também não, não, não estão muito disponíveis para nós.

Entrevistadora

Não estão abertos.

Educadora C

Porquê? Porque isto é um meio que, muito chato de viver.

Entrevistadora

Isso também bloqueia muito...

Educadora C

Bloqueia a...

Entrevistadora

...o trabalho (imperceptível). Se eles fossem um bocadinho mais sensíveis, mas acho que às vezes a escola também não...

Educadora C

Não. Não ajuda.

Entrevistadora

...não abre, não abre as portas.

Educadora C

A escola tá, cá tá, a escola tá fechada e acaba por, e, e nós, ahm, essa dificuldade, não tanto, eu (imperceptível) acho que não tenho que ultrapassar muito, apesar de ter muita curiosidade pelas outras culturas...

Entrevistadora

Pois.

Educadora C

...tenho e acho que sempre aprendemos.

Entrevistadora

(imperceptível) de outras culturas, costuma ir, viajar? Tem contacto assim fora do contexto de trabalho?

Educadora C

Por acaso não, por acaso não tenho. Tirando uma amiga que tá no Brasil, mas pronto, é brasileira, não é por ser de cor diferente, ahm, e por acaso não, não tenho nenhuma.

Entrevistadora

Pronto. Enquanto no jardim-de-infância tem tido algumas experiências, tem tido algumas...

Educadora C

Mas como eu disse, sim.

Entrevistadora

...algumas crianças?

Educadora C

Ahm, sim, sim, sim.

Entrevistadora

Tem, tem crianças, ahm...

Educadora C

Eu tenho crianças de Leste...

Entrevistadora

Dos países de Leste.

Educadora C

...tenho de Leste e tenho 1 chinês.

Entrevistadora

Pois.

Educadora C

Mas ainda hoje eu tava a falar com a mãe. Porque eu pedi no início do ano que os pais, como o jardim não tá muito aberto à comunidade, porque, porque são as 5 salas e, e porque, pronto, os pais deixaram de entrar, não é?

Entrevistadora

Pois.

Educadora C

Por várias razões. Nós convidamos os pais pra, para virem às salas.

Entrevistadora

Participar.

Educadora C

Sim. Ainda agora na última reunião eu falei nisso, falei para as senhoras de Leste, que tenho uma moldava, uma romena e tenho um menino de etnia cigana, mas a mãe por acaso não tava lá na reunião, e tenho 1 chinês, “É tão engraçado se viessem cá mostrar coisas do, das vossas escolas ou da vossa infância, mostrar alguma coisa ou outra”.

Entrevistadora

Pelo menos culturalmente.

Educadora C

Sim. Ahm, “às outras crianças”, e eu não consegui nada.

Entrevistadora

Pois. Ou ajuda ter música.

Educadora C

Sim.

Entrevistadora

Uma música característica.

Educadora C

Sim, a amiga do menino chinês diz que me traz um CD, porque eu pedi “Ah, aquelas montagens chinesas são tão giras. Venha-me ensinar”. “Não sei, ah não sei fazer, mas eu tenho”. Então eu pesquisei, pronto, tenho várias pastas com coisas dessas, de, de, dos romenos, dos moldavos e chineses, principalmente do, deste menino, do Chen, que é o 1.º ano que eles, que ele cá está no jardim-de-infância. Ele frequentou na China, e pronto, é um miúdo que até se adaptou bem, já fala mais ou menos a língua. Como é difícil, pode ser que ainda consiga, mas, ahm, mais alguma coisa.

Entrevistadora

Os pequeninos compreendem muito bem e, e tenho a sensação, eles dizem que sim...

Educadora C

Sim, sim, sim.

Entrevistadora

...eles percebem muito, pronto.

Educadora C

Eu achei nessa reunião aquelas 2 senhoras, a moldava e a romena, por acaso até estavam ao pé uma da outra, fiquei assim um bocadinho, mas vamos ver.

Entrevistadora

Tem que ser...

Educadora C

Sim.

Entrevistadora

...é uma integração.

Educadora C

Hum, hum. E tive também há anos quando os meninos estavam só a ser apoiados pela, pela Intervenção Precoce, a colega que estava lá pediu-me se podia ir lá no jardim-de-infância com eles. Ahm, então, eu já não sei se 2, 3 dias, claro com a autorização do agrupamento, ahm, (impercetível), na altura fazer atividades com os outros meninos. Mas há uma grande, ahm, há, mesmo das crianças que, se calhar porque os pais falam disso em casa, há um, um grande, há uma barreira.

Entrevistadora

Uma dificuldade de inclusão.

Educadora C

Há, há, muito grande, muito grande, muito grande.

Entrevistadora

De alguma forma uma rejeição.

Educadora C

Sim. E até tentámos isso e até correu bem, essas meninas agora até já são grandes, andam no 1.º ciclo e, e até correu muito bem, eles, os miúdos gostaram, foram bem aceites pelo grupo, mas tem que haver sempre um grande trabalho.

Entrevistadora

Do adulto.

Educadora C

Sim. Porque depois os pais também já estavam preocupados “Eu não quero cá acidentes”. Reguengos é assim muito...

Entrevistadora

Também não, não ajuda muito.

Educadora C

Não.

Entrevistadora

Como encara o papel e a importância do educador no âmbito da educação intercultural? Ou seja, acha que tem uma grande responsabilidade.

Educadora C

Eu acho que sim, acho que sim. Para já porque estamos a lidar com crianças de 3, 4, 5 anos, que é o início de tudo, não é?

(Corte do ficheiro por ser demasiado grande)

Educadora C

...mas há uma grande, ahm, mesmo das crianças que, se calhar porque os pais falam disso em casa, há um, um grande, há uma barreira.

Entrevistadora

Uma dificuldade de inclusão.

Educadora C

Há, há, muito grande, muito grande, muito grande.

Entrevistadora

De alguma forma uma rejeição.

Educadora C

Sim. E até tentámos isso e até correu bem, essas meninas agora até já são grandes, andam no 1.º ciclo e, e até correu muito bem, eles, os miúdos gostaram, foram bem aceites pelo grupo, mas tem que haver sempre um grande trabalho.

Entrevistadora

Do adulto.

Educadora C

Sim. Porque depois os pais também já estavam preocupados “Eu não quero cá acidentes”. Reguengos é assim muito...

Entrevistadora

Também não, não ajuda muito.

Educadora C

Não.

Entrevistadora

Como encara o papel e a importância do educador no âmbito da educação intercultural? Ou seja, acha que tem uma grande responsabilidade.

Educadora C

Eu acho que sim, acho que sim. Para já porque estamos a lidar com crianças de 3, 4, 5 anos, que é o início de tudo, não é? E se nós levamos alguma, ahm, experiência positiva nesse aspeto acho que temos todos a lucrar, porque o mundo está cada vez mais misturado, não é, as culturas, os países, anda tudo em movimento, não sabemos se os nossos meninos quando forem mais velhos vão com os filhos ou sozinhos para outros países, portanto acho muito importante o papel do educador de, de...

Entrevistadora

Sensibilizar.

Educadora C

...sensibilizar e porque estamos a formar adultos, não é, jo, e tamos a, a nossa matéria-prima é a personalidade, não é? Será agora a altura ideal.

Entrevistadora

Por exemplo, a construir.

Educadora C

A construir, não é?

Entrevistadora

Ahm, considera que a abordagem da diversidade cultural deve se, deve apenas acontecer entre turmas multiculturais?

Educadora C

Não, eu penso que não. Acho que deveria, deveria acontecer em todas, porque há turmas que este ano não têm e para o ano poderão ter.

E, eu, eu acho sempre, mas isso sou eu, que já sou assim, eu acho sempre muito importante conhecer novas coisas.

Tava-me agora a lembrar que, ahm, também me tem acontecido, a mim e às outras colegas, mas mais a mim, porque eles já sabem que eu que gosto, o Sr. Serrano já sabe que eu que gosto, então quando há meninos do circo em idade de jardim-de-infância, vêm para cá.

O ano passado também tivemos aí uma menina italiana e eu tentava falar italiano com ela e ela achava a graça toda. (impercetível), “mais ou menos”.

Ahm, pronto, acho que é muito importante.

Entrevistadora

Pois.

Educadora C

Acho eu. Para tudo. Mesmo para, por exemplo pro, não foi o ano passado, foi já há 2 anos, não tinha nem moldavo, nem de Leste, pronto, não tinha, mas tinha tido essa menina para aí 1 semana ou 2. Que abalou de cá a chorar, que não se queria ir embora.

Entrevistadora

O importante é conseguirmos ter uma mentalidade aberta.

Educadora C

Aberta.

Entrevistadora

(impercetível).

Educadora C

Sim, mas, mas eu acho que isso não acontece muito hoje em dia. Porque eu vejo com os nossos pais a mentalidade mais, tudo compartimentado, porque “Ai, porque eu sou ucranianas, ai porque não sei o quê”, parece que cada vez há mais, para já porque eu sou daquela geração do 25 de abril, que era tudo liberdade, fraternidade, solidariedade, só por isso. Mas acho que tá tudo mais assim, acho que tá muito compartimentado e nada de muitas confianças.

Entrevistadora

Pois.

Educadora C

Quando eu acho que tínhamos só a lucrar.

Entrevistadora

Sim.

Educadora C

Porque eu, falo eu outra vez, não sei se tá no âmbito, mas pronto, é só um pequeno aparte da minha terra, do Redondo, que eu moro cá há 34 anos mas ali é que é a minha referência, ahm, eles estão ali várias comunidades, até cabo-verdianos, é uma coisa impensável em Reguengos, eles têm uma semana de Cabo Verde no centro cultural, não é bem no centro cultural, não sei bem em que sítio é, onde, os ca, aquela comunidade vai, faz os seus petiscos e toda a gente vai provar. É muito importante.

Entrevistadora

Pois é.

Educadora C

Aprende-se coisas novas.

Entrevistadora

A gente até se valoriza.

Educadora C

Sentimo-nos valorizados e, e dão o seu melhor àquela comunidade e recebem. É isso.

Entrevistadora

E sentem-se integrados e, e, e veem a cultura (impercetível)...

Educadora C

Sim, sim, sim.

Entrevistadora

...e podem oferecer alguma coisa com os outros.

Educadora C

Eu não (impercetível) para tudo.

Entrevistadora

Exato.

Educadora C

Somos aceites num sítio, temos vontade de mostrar o nosso melhor, somos lá aceites temos vontade de roubar.

Entrevistadora

Pois, porque a rejeição pode levar a comportamentos mais violentos.

Educadora C

Sim, sim, sim, sim, sim.

Entrevistadora

Acha que nas orientações curriculares, ahm, se explicita de alguma forma a educação intercultural?

Educadora C

Ahm, eu penso que não muito. Para já porque, pronto, já tem os seus aninhos as orientações curriculares, ahm, porque, pronto, poderia estar, podemos ter outras, outras diretrizes, não é? Como a...

Entrevistadora

Mais atrás também.

Educadora C

Mais atrás.

Entrevistadora

Agora está a ser...

Educadora C

Sim, sim, sim.

Entrevistadora

(impercetível) que avaliaram.

Educadora C

Porque tirando a educação, para a cidadania e não sei se tá lá assim um, acho que não, não, não tá assim.

Entrevistadora

Não tá muito explícito.

Educadora C

Não, não tá nada muito explícito e poderiam, até com as coisas novas que saíram agora, de, da educação financeira, da, da, da rodoviária, tudo, ahm, para não falar do pré-escolar na educação,

não sei se era, sei que era um parâmetro qualquer mas não tá muito explícito mesmo dirigido para o pré-escolar. Pode ser que entretanto apareça alguma coisa, sim, acho que sim.

Educadora C

Agora com a reformulação pode ser.

Entrevistadora

Sim, sim.

Vamos agora para a questão das práticas. Ahm, como é que costuma abordar com as crianças temas relacionados com a interculturalidade, diversidade cultural?

Educadora C

Como é que costumo?

Entrevistadora

Sim. E em que contexto?

Educadora C

Sim. Pronto. Costumamos, vá lá, de, do país, não sei como se chama, em tentar saber o nome da cidade, ahm, procurar no, no globo onde fica esse país, ahm, e, e tentar de alguma forma saber alguma coisa, mais através da internet, sou franca.

Entrevistadora

Ahm, que, que atividades e estratégias costuma utilizar, pronto.

Educadora C

Do pouco que tenho utilizado. Sou sincera, é mais isso, convidar os pais. Tive um menino moldavo há uns anos, que essa mãe era, era mais...

Entrevistadora

Ir exemplificando assim mais com estratégias que já, que se lembre.

Educadora C

Sim. Oh, pronto, tive num dos anos, que tínhamos a, os pais iam contar uma história, ou ler uma história à, à sala e essa mãe lembro-me que foi contar uma história muito interessante da, da, da sua, da sua...

Entrevistadora

Cultura.

Educadora C

...da sua cultura e da sua infância.

Entrevistadora

Sim.

Educadora C

Sim. Mais nada assim, não tenho assim muita...

Entrevistadora

Às vezes por, por dificuldade também em chegar às famílias, não é?

Educadora C

Sim. Este ano, como lhe digo, convidei as mães, ahm, a mãe do, do, do Chen, por acaso apanhei-a e tentei que ela viesse cá, ela diz que vem com, com um CD. Depois já diz o que é que lá (impercetível). Mas não sei, até tem várias formas. Não, pronto, eu tenho assim este tipo de (impercetível). Mais do que estas abordagens assim, não tenho feito muito mais do que isso.

Entrevistadora

Ahm, costuma utilizar livros infantis para trabalhar a questão da interculturalidade?

Educadora C

Sim.

Entrevistadora

Da diversidade cultural?

Educadora C

Sim, sim, sim. É a forma também mais fácil, não é? Ou os livros ou os outros campos, se quiser coisas sobre os países na internet.

Entrevistadora

Que tipo de livros?

Educadora C

Eu agora estou-me a lembrar dum, que tou-me a lembrar da capa, não tou-me a lembrar da, do título. Mas ele até tinha a ver com os países africanos.

Entrevistadora

E livros de pesquisa, ou histórias?

Educadora C

Não, histórias, histórias, sim, sim, sim. as histórias, mesmo outras que se possam, que fale sobre a diferença, não sermos todos iguais, não temos a mesma cor de pele e mas no fundo todos choramos e todos rimos, ahm, outros livros sem serem mesmo...

Entrevistadora

Sim. Muito direcionados.

Educadora C

Não. Sim, sim, sim.

Entrevistadora

Uns que, que, em que a temática seja mais abrangente.

Educadora C

Abrangente e que falem sobre a diferença.

Entrevistadora

E depois...

Educadora C

Sim.

Entrevistadora

...e depois desenvolve a temática com eles?

Educadora C

Hum, hum, hum. Sim.

Entrevistadora

Ahm, costuma trabalhar esses livros depois como, Cristina?

Educadora C

Pronto. Fazemos os desenhos dos livros, podemos, depois de termos o desenho do globo terrestre pôr lá de onde é que é este, os outros, os outros, falar dos continentes, da, da forma de falar de cada continente, também já falámos. Ahm, houve um ano que fizemos sobre as bandeiras, que explorámos isso na expressão plástica, as cores das bandeiras.

Entrevistadora

Gastronomia?

Educadora C

Não.

Entrevistadora

Não.

Educadora C

Curiosamente. Não, mas é uma coisa boa também para este ano. Por acaso a mãe do Chen disse-me “Posso vir, tem fogão posso vir fazer comida chinesa?”. “Não temos, não podemos fazer cá”. Mas gastronomia não, por acaso. Mas é...

Entrevistadora

É uma (imperceptível).

Educadora C

É, é. Não me lembrava disso.

Entrevistadora

Quero agradecer-lhe mais uma vez pelo seu contributo.

Educadora C

De nada.

Entrevistadora

Muito obrigada.

Educadora B

Entrevistadora

Bom dia Educadora B

Educadora B

Bom dia.

Entrevistadora

Importa-se que eu utilize o gravador?

Educadora B

Não, não me importo.

Entrevistadora

Quantos anos tem?

Educadora B

54.

Entrevistadora

Ahm, há quantos anos é educadora?

Educadora B

Portanto, este é o 32º.

Entrevistadora

Onde realizou a sua formação inicial?

Educadora B

Magistério Primário de Évora.

Entrevistadora

Em que ano terminou?

Educadora B

Ahm, 1983.

Entrevistadora

Realizou mais alguma formação de nível superior posteriormente?

Educadora B

Sim. Na altura, portanto, era considerado um curso médio e depois fiz licenciatura, não consigo dizer o ano, mas foi na Escola Superior de Beja.

Entrevistadora

Sim.

Educadora B

Portanto será, ahm...

Entrevistadora

Um complemento.

Educadora B

Sim, um complemento que é equivalente à licenciatura.

Entrevistadora

Exatamente.

Educadora B

Sim. E foi, foi mesmo complemento, sim.

Entrevistadora

Na sua formação inicial recorda-se de ter abordado conteúdos relacionados com a educação intercultural?

Educadora B

Na altura só me lembro da disciplina mas a disciplina de antropologia, não é?

Entrevistadora

Sim.

Educadora B

Que falava de diferentes culturas.

Entrevistadora

Exatamente.

Educadora B

Era, era mais em termos de, lembro-me até que falámos das tribos, vá, que eram coisas diferentes, porque na altura ainda não havia essa...

Entrevistadora

Pois.

Educadora B

...culturalidade na nossa sociedade.

Entrevistadora

Não. Ahm, se não frequentou acha importante, ahm, frequentar uma ação que abordasse a educação intercultural e educativa?

Educadora B

Quer dizer, neste momento sim, a sociedade foi mudando e os nossos grupos já têm muito mais crianças, ahm, portanto, de outras culturas, ahm, eu também estive afastada, se calhar tenho

que referir isso, eu estive afastada alguns anos, tive a direção do agrupamento e, portanto, durante 8, 8, 9 anos não tive grupo, portanto.

Entrevistadora

Ainda foram uns anos.

Educadora B

Foram os anos em que isso começou, vá.

Entrevistadora

Pois.

Educadora B

Porque antes de eu ir po, para a Direção tive em S. Pedro do Corval, os últimos anos, e tinha, já tinha 2 meninas de etnia cigana.

Entrevistadora

Pois.

Educadora B

Mas na altura não senti essa necessidade, até porque a mãe não queria que elas fossem ciganas, vá, porque o pai não era e a mãe queria que elas fossem...

Entrevistadora

Exatamente.

Educadora B

...o mais iguais às outras. Ahm, portanto achava que não tinham que ser. Por isso era difícil abordar a cultura deles. E depois tive esses anos todos...

Entrevistadora

Claro.

Educadora B

...e só voltei agora, este é o 3.º, portanto.

Entrevistadora

Pois. Foi uma pausa.

Educadora B

Sim, foi uma pausa grande.

Entrevistadora

Considerável.

Educadora B

Sim, sim, sim, sim. Por isso na altura em que essas coisas foram acontecendo.

Entrevistadora

Claro.

Educadora B

Essas mudanças, não é?

Entrevistadora

Já teve experiências que se relacionem com contactos interculturais? Isto mais a nível...

Educadora B

A nível pessoal.

Entrevistadora

Sim.

Educadora B

Não. Acho que não, que me lembre não. Não.

Entrevistadora

Não. Enquanto este jardim-de-infância já teve experiências que se relacionem com a educação intercultural, com a diversidade cultural?

Educadora B

Sim, te, tenho tido estes anos agora, pronto, na altura tive aquelas 2 meninas, como disse, agora tenho na sala sim, tenho, antes já tinha 2 meninas de etnia ciganas, este ano tenho 1, ahm, e tenho meninos da Moldávia, embora eles já tenham nascido cá.

Entrevistadora

Exatamente.

Educadora B

Eles já são portugueses, os pais é que são de lá. Ahm, eles dominam perfeitamente o português, portanto, o ano passado também tive uma menina que era ucraniana, ahm, mas todos já dominam a língua.

Entrevistadora

Pois. E a nível cultural?

Educadora B

A nível cultural, ahm, eu sinceramente não tenho tido muito essa necessidade, embora ache importante, eu acho que sim. O jardim-de-infância, ahm, deve, deve fazer isso, mas não tenho tido muita necessidade por isso, porque eles dominam perfeitamente a língua, ahm...

Entrevistadora

Estão integrados.

Educadora B

Estão integrados já cá, já nasceram cá, portanto, ahm, por isso não senti muito essa necessidade.

Entrevistadora

Pois. Sim, sim. É mais fácil.

Educadora B

É, é.

Entrevistadora

Como encara o papel e a importância do educador no âmbito da educação intercultural? Ou seja, acha que temos responsabilidade.

Educadora B

Todos temos.

Entrevistadora

E por que é que temos essa responsabilidade?

Educadora B

Acho que sim, que é muito importante porque o jardim-de-infância, para já tem que acompanhar a sociedade em que estamos, não é? E depois deve dar resposta, ahm, portanto, para que essas diferenças além de se manterem como identidade deles, não é?

Entrevistadora

Exatamente.

Educadora B

Ahm, sejam, ahm, sejam aceites.

Entrevistadora

Claro.

Educadora B

Porque eu acho que o jardim-de-infância deve, e eu própria, não é, mas eu acho que também não senti tanto essa necessidade por isso, eu sou uma pessoa que aceito muito bem as diferenças, acho eu, e, e na minha sala os meninos aceitaram muito bem as diferenças.

Entrevistadora

Pois.

Educadora B

Mesmo os meninos de etnia ficaram, facilmente se integraram, e, porque eu não gosto de discriminar e gosto de ser o mais isenta possível. Claro que não somos 100%, nunca conseguimos.

Entrevistadora

Pois.

Educadora B

Mas pronto.

Entrevistadora

Tentamos.

Educadora B

Por isso acho que a tolerância é muito importante sim, acho que o jardim-de-infância representam um papel muito importante aí, ahm, para que os meninos sejam tolerantes, consigam aceitar essas diferenças, respeitá-las e que consigam dar oportunidades de aprendizagens e de, ahm, iguais para todos, não é?

Entrevistadora

Exatamente.

Educadora B

É isso, eu acho que é isso o nosso grande papel. Conseguirmos diminuir essas diferenças da sociedade.

Entrevistadora

Valorizar o contributo de cada um...

Educadora B

Sim, sim, sim.

O ano passado fizemos um trabalho também um bocadinho, pronto, mas eu considerei importante. Na altura em que foi, em que nos pediram um trabalho sobre os direitos das crianças...

Entrevistadora

Sim.

Educadora B

...e a minha sala por acaso calhou a deficiência motora, mas acabaram por falar das diferenças. Lembro-me de contar uma história que era “Não faz mal sermos diferentes”, não sei bem se o título era este mas era esse o conteúdo, não faz mal ser diferente e, e acho que isso os levou a pensar um bocadinho isso, portanto, nas diferenças, mas que cada um é como é, e que é assim, temos que nos aceitar uns aos outros.

Entrevistadora

Às vezes pequenas coisas ajudam-nos a refletir...

Educadora B

Sim, sim, sim.

Entrevistadora

...sobre, sob pena...

Educadora B

E saíram desenhos muito giros nessa altura, sim, acho que foi um tema que, que na altura nos caiu assim um bocadinho à pressa...

Entrevistadora

Sim.

Educadora B

...mas que depois do, do, de tratados acho que foi importante.

Entrevistadora

Sim. Considera que a abordagem da diversidade cultural deve apenas acontecer entre meios multiculturais? Justifique.

Educadora B

Não, acho que deve acontecer sempre. Como eu digo, não senti muito essa necessidade, talvez porque agora estou, pronto, há poucos anos também, mas eu acho que é importante e acho que isso, para mais na nossa sociedade que sim, que é importante que nós, embora nós vamos sempre abordando esse tema se calhar sem ser, vá, diretamente a fazer um projeto sobre isso...

Entrevistadora

Claro.

Educadora B

...mas todos os dias trabalhamos isso, não é? Ou nas histórias, ou nas conversas, ou, ou porque alguém disse alguma coisa de alguém que conheceu ou que viu.

Ahm, eu tenho também na minha sala uma menina que é, que é, ela não, é de cor, portanto, ela, ela não é preta, mas, mas é mulata.

Entrevistadora

Sim.

Educadora B

(imperceptível). Pronto, e nós até lhe chamamos a nossa Daniela chocalatinho.

Entrevistadora

Pois.

Educadora B

Porque ela é castanhita e, e, mas é, eu acho que o facto de ser tratado com carinho...

Entrevistadora

Pois.

Educadora B

...é que leva a que nunca ninguém, portanto, lhe apontou o dedo por ela ser castanha.

Entrevistadora

Claro.

Educadora B

Vá. Pelo contrário, quando diz, quando falamos da, da cor, poderão ser de várias cores, dizemos, uns são mais brancos, outros são mais morenos e ela diz logo “E eu sou chocalatinho”, “Pois és”. A Daniela Chocalatinho. Portanto, não, a coisa foi muito bem aceite por ela sempre.

Entrevistadora

Claro.

Educadora B

Agora acho que sim, que é importante que, que eles desde pequeninos, e por isso o nosso papel como educadoras, que eles desde pequeninos, sim, aprendam a aceitar e a respeitar essas diferenças.

Entrevistadora

Tem que haver uma sensibilidade para isso.

Educadora B

Sim, sim, sim.

Entrevistadora

Acha que nas orientações curriculares se aponta de forma explícita para uma educação intercultural?

Educadora B

Sim. Em vários objetivos sim. Eu agora, não as sei de cor, mas sim, lembro-me que fala no respeito pelas culturas, que fala nessa oportunidade de aprendizagem igual para todos, ahm...

Entrevistadora

Também na parte da educação para a cidadania.

Educadora B

Sim. A cidadania.

Entrevistadora

Acaba por ser um bocadinho geral.

Educadora B

Sim, sim, sim. Nós incutimos a nós próprios na formação pessoal...

Entrevistadora

Exatamente.

Educadora B

...acabamos por conhecer os outros que não são iguais a nós. Sim, acho que sim, tá muito explícito sim.

Entrevistadora

Vamos agora focar a questão nas práticas. Como costuma abordar com as suas crianças temas ou tópicos relacionados com a interculturalidade e diversidade cultural, em que contextos, que atividades e estratégias costuma utilizar.

Educadora B

Acabei por já ter respondido quase...

Entrevistadora

Sim, sim.

Educadora B

Sim. Sim, nisso, nas conversas, portanto, até aproveitando às vezes as novidades que ele faz, que foi não sei onde e depois falamos dessas diferenças.

Entrevistadora

Claro.

Educadora B

Ahm, aproveitando estas, estas pessoas de costumes diferentes, estes meninos na sala. Já temos falado, esta miúda fala muita vez que a mãe é de Angola e que no país dela os meninos são dessa cor.

Entrevistadora

Pois.

Educadora B

Portanto, e, e de vez em quando falamos, vamos sempre abordando como conversa. Depois através de histórias, que é o mais fácil, não é? Esse livro que eu falei “Por ser diferente”, ahm, mais que me lembre? A do Hélmer...

Entrevistadora

Sim.

Educadora B

...que também é uma que eles, que é fácil perceber ali a diferença. A última que contámos foi a da, a da festa, por exemplo, foi essa mesmo do Helmer e depois eles fazem a festa da diferença no fim, o Patinho Feio, sei lá. Há mui, há muitas...

Entrevistadora

Sim, claro.

Educadora B

...que eu se calhar agora não me lembro de mais.

Entrevistadora

Há muitas.

Educadora B

Mas essas assim. Acho que é a parte mais fácil é através das histórias, não é? Porque depois o comentar, o que percebemos, o quê. Trabalhar as histórias, que é sempre importante. Fazemos isso.

Entrevistadora

Já acabou de responder um bocadinho a esta mas, ahm, costuma utilizar livros infantis para trabalhar a questão da interculturalidade, diversidade cultural, que tipo de livros e como é que os trabalha, portanto.

Educadora B

Pois.

Entrevistadora

Acabou por me responder já.

Educadora B

A maior parte das vezes sim, pelas histórias, sim. Embora possamos usar outros, ahm...

Entrevistadora

Livros de pesquisa.

Educadora B

Sim, sim. E internet hoje em dia também, é. Quando (imperceptível) da sala vamos, vamos sempre trabalhando a internet, ahm, sim, outro dia até andámos a pesquisar países, por acaso, e línguas diferentes porque tivemos na sala um pai que é emigrante na Suíça e, e portanto, ele veio e falou um bocadinho, como aquilo é tudo de cantões, a língua...

Entrevistadora

Sim.

Educadora B

...no cantão dele é alemão, portanto, que é uma língua difícil...

Entrevistadora

Claro.

Educadora B

...mas que houve meninos muito interessados e diziam: “Agora não nos podemos esquecer destas palavras que aprendemos em alemão”.

Portanto, acho que é bom porque eles percebem que noutra, noutra país longe se fala uma língua diferente. Depois tivemos uma outra mãe com capacidade de inglês, também veio cá e ensinou uma canção com as cores, o nome dos animais e das frutas em inglês, portanto, e eles também gostaram dessa atividade.

E depois aproveitámos isso para ir ver os países nos mapas. Portanto, aí aproveitámos a internet...

Entrevistadora

Exatamente.

Mas essas assim. Acho que é a parte mais fácil é através das histórias, não é? Porque depois o comentar, o que percebemos, o quê. Trabalhar as histórias, que é sempre importante. Fazemos isso.

Entrevistadora

Já acabou de responder um bocadinho a esta mas, ahm, costuma utilizar livros infantis para trabalhar a questão da interculturalidade, diversidade cultural, que tipo de livros e como é que os trabalha, portanto.

Educadora B

Pois.

Entrevistadora

Acabou por me responder já.

Educadora B

A maior parte das vezes sim, pelas histórias, sim. Embora possamos usar outros, ahm...

Entrevistadora

Livros de pesquisa.

Educadora B

Sim, sim. E internet hoje em dia também, é. Quando (imperceptível) da sala vamos, vamos sempre trabalhando a internet, ahm, sim, outro dia até andámos a pesquisar países, por acaso, e línguas diferentes porque tivemos na sala um pai que é emigrante na Suíça e, e portanto, ele veio e falou um bocadinho, como aquilo é tudo de cantões, a língua...

Entrevistadora

Sim.

Educadora B

...no cantão dele é alemão, portanto, que é uma língua difícil...

Entrevistadora

Claro.

Educadora B

...mas que houve meninos muito interessados e diziam: “Agora não nos podemos esquecer destas palavras que aprendemos em alemão”.

Portanto, acho que é bom porque eles percebem que noutra, noutra país longe se fala uma língua diferente. Depois tivemos uma outra mãe com capacidade de inglês, também veio cá e ensinou uma canção com as cores, o nome dos animais e das frutas em inglês, portanto, e eles também gostaram dessa atividade.

E depois aproveitámos isso para ir ver os países nos mapas. Portanto, aí aproveitámos a internet...

Entrevistadora

Exatamente.

Educadora B

...e fomos ver esses países e depois viram até, o tamanho acharam, depois a Rússia é enorme...

ANEXO 3 – Matriz das Narrativas

Narrativas (Reflexão sobre as atividades desenvolvidas no âmbito da educação intercultural)

- Descreva as atividades que desenvolveu com as crianças.
- No contexto dessas atividades, refira como foi trabalhada a temática da educação intercultural
- Descreva as reações das crianças e indique os aspectos que considere mais relevantes, nomeadamente para a educação intercultural
- Que balanço faz das atividades realizadas (aspectos positivos, e dificuldades)
- Se fosse repetir a mesma atividade, faria alguma coisa de forma diferente?

ANEXO 4 – Transcrições das Narrativas

Narrativas

Educadora A

- Descreva as atividades que desenvolveu com as crianças

Realizei três atividades com as crianças, onde contei três histórias diferentes. A primeira história foi a “O Menino de todas as cores”, a segunda, “O pato amarelo e o gato riscado” e a última “A Maria vai com as outras”.

Contei as histórias e depois conversei com os meninos sobre elas, sobre a mensagem que elas passam, como fazemos sempre. A partir das histórias fizemos outras atividades, como: pesquisa sobre os continentes, países, elementos de cada cultura, atividades de expressão plástica e conversa sobre as histórias.

- No contexto dessas atividades, refira como foi trabalhada a temática da educação intercultural

Em todas as situações trabalhei a educação intercultural, umas vezes de forma mais dirigida e orientada, outras vezes, abordei mais a questão da diferença e da individualidade e também a existência de relações entre pessoas diferentes. Na primeira história, fizemos pesquisa sobre os continentes, pintaram um mapa mundo, onde utilizaram cores diferentes para continente e falamos sobre os elementos culturais de cada um.

Na segunda situação, falamos sobre a diferença entre as pessoas e que embora sejam diferentes, podem ter relações de amizade, que foi o tema central da história.

Na terceira história, falamos sobre a importância de tomar decisões individuais, respeitando as escolhas dos outros.

- Descreva as reações das crianças e indique os aspectos que considere mais relevantes, nomeadamente para a educação intercultural

As crianças mostraram-se interessadas e motivadas em todas as situações, eles são crianças que gostam muito de histórias e que gostam de falar sobre elas.

Penso que ficaram sensibilizados para a diferença e para o respeito pelos outros, embora façamos esse trabalho sempre.

- Que balanço faz das atividades realizadas (aspectos positivos, e dificuldades)

Eu penso que as atividades correram bem e foram bastante positivas para o grupo. Claro que às vezes é difícil chegar a todas as crianças e integrá-las nos temas, mas isso acontece em várias situações.

- Se fosse repetir a mesma atividade, faria alguma coisa de forma diferente?

Acho que é impossível fazer as coisas da mesma forma com o grupo, porque eles são crianças diferentes, por isso, se calhar faria de outra forma, ou escolheria outras histórias e poderia fazer atividades diferentes a partir delas. Penso também que devia ter feito a atividade de expressão plástica sobre a história da “Maria vai com as outras” com todas as crianças, senti que os mais pequenos também se mostraram interessados.

Educadora C

- Descreva as atividades que desenvolveu com as crianças

As atividades que desenvolvi com o grupo de crianças foram o conto de três histórias que selecionei, de acordo com o tema da interculturalidade. A primeira história foi a “O melhor Natal de Sempre”, aproveitei o facto de estarmos próximos do Natal e de ter crianças na sala com diferentes nacionalidades e tradições culturais diferentes.

A história seguinte foi “O Sapo e o Estranho”, onde elaborámos os personagens e o cenário da história e cada criança escolheu o personagem que queria representar. Eu gosto que eles participem no que fazemos na sala e eles também têm sempre ideias e sugestões sobre o que gostavam de fazer.

A última história foi “O peixinho Arco-Irís” posteriormente falámos sobre a história e algumas crianças sugeriram fazermos um mobile para a sala, com peixinhos elaborados por todas as crianças.

Acabo por contar as histórias, falar um pouco com eles e daí surgem sempre pontos de partida para novas atividades ou novos temas.

- No contexto dessas atividades, refira como foi trabalhada a temática da educação intercultural

Na primeira atividade, utilizei um globo e à medida que contei a história fui referindo o país das personagens e a cultura desse sítio. Acabei por fazer referência a crianças da sala, que têm nacionalidades diferentes e por isso têm outros costumes. Acho que essa partilha é fundamental para o grupo, só assim é que eles se conhecem. Mas o diálogo com eles acontece muitas vezes e só assim é que consigo chegar mais às crianças.

Na segunda atividade, falámos mais sobre a importância dos amigos, mesmo que eles sejam diferentes de nós e isso também está ligado à educação intercultural. Acho que todos esses valores são importantes.

Na terceira história, falei com as crianças sobre a importância da diferença e da individualidade, que embora sejamos diferentes, somos todos iguais. Eu não planeio muito o que vou fazer, fico também à espera do que eles me possam dizer e há sempre muitas coisas que surgem assim.

- Descreva as reações das crianças e indique os aspetos que considere mais relevantes, nomeadamente para a educação intercultural

Na primeira atividade, senti que as crianças estavam mais dispersas da história, embora notasse que algumas estavam interessadas. Acho que para os mais pequenos, a utilização do globo não lhes despertou muito interesse. Penso que os meninos de outras nacionalidades também gostaram que desse o exemplo deles.

Na segunda história, notei que o grupo gostou muito de desenvolver esta atividade e que estavam envolvidos, até quiseram levar os personagens que fizeram para casa, para mostrar aos pais. Nesta história, a mensagem estava relacionada com o medo do desconhecido, e com características negativas de uma personagem que as outras não conheciam, e as crianças conseguiram transpor isso para a nossa realidade.

Na última atividade, senti que as crianças gostaram bastante, principalmente as meninas por causa dos brilhantes que a personagem do peixinho tem. Mas tentei utilizar o facto de a personagem partilhar os brilhantes com as outras, para ajudar as crianças a perceber o valor da partilha, da amizade e da alegria de estar com os outros.

- Que balanço faz das atividades realizadas (aspetos positivos, e dificuldades)

Depois de pensar e refletir sobre as atividades que fiz com as crianças, penso que correram bem, o grupo esteve interessado e embora notasse que uns tiveram mais interesse em determinada história, outros tiveram em relação a outra. Mas acho que é normal isso acontecer, porque eles são diferentes e nem tudo lhes chega da mesma forma.

Não senti grandes dificuldades, tento adaptar-me ao que eles vão sugerindo e isso facilita muito, embora às vezes, sinta dificuldade em regular o grupo porque todo, porque todos querem falar e participar em tudo.

- Se fosse repetir a mesma atividade, faria alguma coisa de forma diferente?

Acho que o que fiz foi bom para todos, poderia sempre fazer as coisas de forma diferente, talvez não utilizasse o globo quando contei a primeira história, porque isso acabou por distrair alguns meninos.