

CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM PRÉ- ESCOLAR E 1.º CEB

Conceptions and practices of intercultural education in Preschool and Elementary School

Ana Rita Lopes

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

ATL da Sta Casa da Misericórdia da Amadora

anaritalopes106@gmail.com

Leonor Santos

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

CIDTFF - Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, U. Aveiro

mleonor.santos@ese.ipsantarem.pt

RESUMO

Numa sociedade reconhecidamente heterogénea, onde a diversidade ganha forma a cada dia, o diálogo intercultural para a melhoria das relações e da equidade de oportunidades em contexto escolar assume um papel relevante na promoção de uma educação para todos. O presente artigo tem como base o estudo empírico realizado para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o qual se pretendeu aprofundar o conhecimento e a reflexão sobre a temática da escola como espaço de encontro de diversidade cultural e a educação intercultural. Assim, após a apresentação de uma breve revisão bibliográfica de vários conceitos-chave relacionados com a educação intercultural e a função da escola nesta abordagem, apresentamos e analisamos os dados recolhidos através de entrevistas realizadas a educadores de infância e professores do ensino básico, através das quais procuramos conhecer concepções e práticas de educação intercultural que nos ajudassem a conhecer melhor o que sucede em contextos educativos reais. Por fim, apresentamos um conjunto de considerações que sintetizam as principais aprendizagens que tanto a frequência do mestrado (e em particular das práticas pedagógicas supervisionadas) como a realização deste trabalho de pesquisa nos permitiram realizar.

Palavras-Chave: Educação intercultural; Papel do educador/professor; Pré-Escolar; 1º Ciclo do ensino básico.

ABSTRACT

In an admittedly heterogeneous society, where diversity takes shape each day, the intercultural dialogue for the enhancement of the relationships and the equity of opportunities in school context plays a key role in the promotion of an education for everyone. This article is based on an empirical

study developed for the completion of a master degree in Pre-school education and Teaching of the 1st cycle of Basic Education, with which it was intended to deepen the knowledge and reflection on the theme of the school as a place of encounter for the cultural diversity, and on the intercultural education. Thus, after a short literary revision of several key-concepts related to the intercultural education and the role of the school within this approach, we presented and analysed the data collected through the interviews conducted to pre-school and basic education teachers, through which we sought to understand conceptions and practices relating to intercultural education that would help us to get a better knowledge about what happens in real school contexts. Finally, we presented a set of considerations that synthesize the main learning that both the frequency of the masters (and in particular the supervised pedagogical practices) and the execution of this empirical research allowed us to attain.

Keywords: Intercultural education; Role of educator/teacher; Preschool; 1st Cycle of basic education.

1 INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, uma das aprendizagens que considerámos fundamentais foi a de perceber que a escola tem como missão preparar crianças e jovens para uma sociedade democrática e plural, que tenha como base os direitos de justiça e solidariedade, promovendo o desenvolvimento de cidadãos ativos, reflexivos, críticos e interventivos, que lutem contra qualquer tipo de discriminação. Concordamos, por isto, que o processo educativo se deve preocupar com a construção de conhecimentos declarativos sobre as matérias disciplinares e com a promoção de valores que contribuam para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a construção da sua identidade.

Neste quadro, surge o interesse e a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre a temática da educação intercultural, como resposta à crescente diversidade étnico-sócio-cultural existente (e reconhecida) nas escolas e ao desejo de favorecer a equidade no acesso ao saber e ao sucesso educativo. Este foi o tema abordado no relatório de mestrado que está na génese deste artigo, que emergiu da observação e análise individual dos alunos nos diferentes contextos de estágio e da posterior reflexão, articulando teoria e prática, para tentar contextualizar as suas atitudes e comportamentos, encontrando resposta no seu contexto familiar e nas interações estabelecidas com o meio social e escolar que os envolvia.

Percebendo a atualidade do desafio, que questiona não só o papel da escola face à diversidade cultural, como o papel do professor no modo como este gere as diferentes culturas em presença, de modo a potenciar o sucesso educativo de todos; percebendo que este é um tema que se continua a debater entre os profissionais da área; consideramos que seria interessante conhecer os modos como estes percebem e lidam com a questão da educação intercultural nos contextos em que estão inseridos.

1.1 Problemática

A motivação para estudar esta temática decorreu, simultaneamente, das observações realizadas em contexto de estágio e da nossa própria realidade pessoal, uma vez que vivemos numa área urbana em que a diversidade cultural está bem presente dentro e fora das salas de aula, o que nos levou a questionar inúmeras vezes, ainda que inicialmente de forma muito “rudimentar”, se os estereótipos não seriam um argumento para que a escola fugisse à sua responsabilidade em relação aos altos níveis de abandono escolar das minorias étnicas, bem como se o currículo estaria a ser implementado de modo adequado a todos os alunos, tendo em vista a igualdade de oportunidades ou se, pelo contrário, se a escola “ignorava” a diversidade e continuava a planificar para a maioria (supostamente uniforme ou monocultural).

Com o trabalho desenvolvido nos contextos de prática pedagógica supervisionada, estas questões foram sendo aprimoradas e focalizadas, dando origem ao trabalho empírico de natureza qualitativa que aqui se apresenta e que pretendeu estudar:

1. Que concepções sobre “educação intercultural” detêm educadores e professores de 1.º CEB?
 - 1.1. Como definem o conceito?
 - 1.2. Que papel atribuem ao educador/professor na implementação da “educação intercultural”?
2. Que estratégias interculturais são utilizadas pelos profissionais?
3. Quais as dificuldades identificadas durante a implementação da “educação intercultural”?

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Cultura: escola como lugar de encontro

O conceito de “cultura” é plurissignificativo; por isso, seguindo Róman (2003), a eleição do mais adequado deve realizar-se em função dos problemas que queremos compreender. Neste sentido, no campo da antropologia clássica, importa conhecer Taylor, para quem a cultura é “aquele todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, leis, moral, costumes e qualquer outra capacidade e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade” (cit. in Pérez Gómez, 2004, p.13), ou seja, é a “herança social, não biológica, de saberes, práticas, artefactos, instituições e crenças” que determinam a vida dos indivíduos e dos seus grupos (idem). Segundo Cucho (1999), estas características influenciam o comportamento dos indivíduos, o que, por sua vez, de acordo com Hofstede (2003), determina a forma como estes exprimem os seus sentimentos e como relacionam as suas observações. A dimensão cultural é, assim, considerada por Teixeira (1995) como um elemento altamente relevante na compreensão da vida das organizações e das sociedades, pois é através das interações e interpretações que os atores realizam, que se mantêm unidos como grupo e formam a sua fonte de identidade.

A escola, lugar onde confluem diferentes identidades de diferentes indivíduos, ao ser considerada um espaço de cultura e lugar de encontro da diversidade cultural, que recebe da sociedade envolvente influências que obrigam os professores a (re)pensar as suas práticas pedagógicas e as suas atitudes em contexto de sala de aula, deve ser, por sua vez, vista como uma organização com identidade própria e relativa autonomia, que reflete e medeia as influências plurais das diferentes culturas, transmitidas de forma permanente sobre as novas gerações, para facilitar o desenvolvimento educativo dos seus alunos (Pérez Gómez, 2004). Então, a cultura escolar tanto pode potenciar como restringir a imagem e a prática de quem a vive (Pérez Gómez, 2004); por isso, como refere Carlinda Leite (2002), não se pode pensar em educação sem pensar numa reprodução e produção de culturas, uma vez que o ensino pressupõe contacto, transmissão, aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências, hábitos e valores. A forma como as diferentes culturas são vividas, partilhadas e respeitadas na escola pode determinar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, sendo impossível pensar que os agentes educativos, quando entram na escola, deixam à porta todas as influências e condicionantes da sua cultura, estereótipos, slogans, costumes, crenças, normas e rituais.

Cada escola é, assim, única, estruturada sobre processos, normas, valores, significados, rituais e formas de pensamento, que se traduzem nas práticas educativas adotadas, nas relações estabelecidas, no envolvimento dos encarregados de educação e na integração do corpo docente. Por isto se considera que a escola deverá surgir como mediadora cultural de significados, sentimentos e condutas que, a par das práticas pedagógicas diferenciadas, aproveita a riqueza proveniente da multiculturalidade, aliada à mudança, aos processos de produção, à valorização cultural e ao conhecimento experiencial dos seus alunos. Para se constituir como espaço de cultura e de encontro, a escola deve, assim, orientar o seu trabalho pelos valores da diversidade e da

colaboração, tendo em conta a cultura do aluno e do meio sociocultural em que está inserida, permitindo o seu enriquecimento e valorização.

2.2A Escola e a Diversidade Cultural

Perante a realidade social e culturalmente heterogênea existente nas escolas atuais, a pretendida uniformidade das aulas planificadas por idades e dirigidas a um aluno-tipo é prejudicial (ou, pelo menos, pouco eficaz), pois a oferta de propostas fixas e generalizáveis de atividades de ensino-aprendizagem pode potenciar a falta de sensibilidade para com a diversidade e, conseqüentemente, o insucesso escolar (Costa, 1997). Stoer & Cortesão designam esta realidade por “daltonismo cultural”, caracterizado pela falta de sensibilidade do professor à heterogeneidade, “ao arco-íris de culturas que tem nas mãos quando trabalha como os seus alunos nas aulas” (1999, p.20). Perrenoud (2000) considera que as diferenças biológicas, psicológicas, económicas, sociais e culturais se transformam em desigualdades de aprendizagem e de sucesso escolar pelo modo como o sistema educativo trata as diferenças. Para ele, a “deficiência sociocultural” não existe, antes é condicionada pela cultura escolar imposta, uma vez que nem todas as classes sociais estão familiarizadas com esta. Por isso, considera que, ao ignorar as diferenças entre alunos, o ensino: (i) gera o êxito daqueles que dispõem do capital cultural e linguístico, dos códigos, do nível de conhecimentos, das atitudes, dos interesses e dos apoios da cultura dominante, pois tiram melhor partido das aulas e, por consequência, obtêm melhores resultados nas provas; e, em contrapartida (ii), provoca o insucesso daqueles que não dispõem desses recursos e convence-os de que são incapazes de aprender, de que o seu fracasso é sinal de uma insuficiência pessoal, mais do que da inadequação da escola (idem). A necessidade de ajustar o ensino às características individuais dos alunos não se trata, por isso, apenas de uma questão de respeito e de bom senso pedagógico, mas de uma exigência de equidade, prevista por lei pela Convenção dos Direitos da Criança (1989, art.º 28 e 29).

Para que a escola dê uma resposta pedagógica adequada ao desenvolvimento pleno e integral das capacidades dos seus alunos, é necessário que esta faça uma aprendizagem cultural. A instituição escolar tem, assim, a difícil missão, segundo Sainsaulieu (1987, p.448), de “reconhecer e aprender a lógica e os valores de outros e encontrar vias de um projeto comum a partir desta diversidade”. Este projeto deve basear-se nos valores de respeito por todas as culturas, de diálogo, de comunicação, de igualdade, de liberdade, de cooperação (Sedano & Perez, 1992), tendo como objetivo comum a construção de um futuro em conjunto. Na opinião de Perotti (1997), trata-se de encontrar uma relação justa entre as diversidades culturais e a coesão social, onde a educação intercultural aparece como possível resposta para este desafio, em contraproposta à perspectiva assimilacionista que encara a diversidade como uma ameaça às identidades.

2.3 Educação Intercultural

Na linha de Perotti (1997), Rowland (1997) sustenta que a compreensão da diversidade leva ao conhecimento do nosso próprio “eu”, ou seja, na busca de conhecer o “outro”, de compreender as suas vivências, crenças, características, regras, refletimos sobre nós, sobre o que nos caracteriza, utilizando inúmeras vezes a nossa hierarquia de valores e vivências como referência. A noção de pluralidade deverá, assim, ser associada, segundo Abdallah-Pretceille (1996), não ao conceito de diferença, mas à palavra “diversidade”, termo que valoriza e não desvirtua esta realidade que deve ser reconhecida como legítima. Ao procurar o reconhecimento de uma cultura e valores comuns, o reconhecimento mútuo das identidades e a aceitação da alteridade são condições necessárias a uma boa comunicação e interação social.

Seguindo esta linha de pensamento, a educação intercultural, segundo Fleuri (2001, p.49), “é um movimento que busca através da interação e da reciprocidade entre grupos diferentes, crescimento cultural e o enriquecimento mútuo procurando sustentar a relação crítica e solidária entre eles”. Neste quadro, a escola não pode limitar-se a levar as crianças a descobrir a alteridade e a diversidade, mas deve desenvolver nos alunos a capacidade de lutar pelos seus direitos e integrar, segundo Perotti (1997, p.54), “na formação da personalidade da criança nas diferentes etapas do

seu crescimento, o sentido do combate contra qualquer forma de discriminação”, intervindo no sentido de uma maior justiça social. Para Cotrim (1995, p.17), “a educação para os direitos do homem faz parte da educação intercultural, ela própria é fonte da educação contra a intolerância, a xenofilia e o racismo”.

O facto de a interculturalidade dever ser uma prática social vivida exige, segundo Liégeois (2001), a formação de docentes ao nível dos processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes, para que a resposta educativa ao multiculturalismo seja cada vez mais eficaz. Neste sentido, a observação e registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas, nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas, permitindo fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica, o que desencadeia um novo ciclo de Observação/Registo-Planeamento-Avaliação-Reflexão. Na tabela 1 resumem-se os fundamentos e princípios educativos relativos à educação intercultural e as suas implicações na ação do aluno e do educador/professor

Tabela 1

Fundamentos e Princípios Educativos (cit. in Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar)

Fundamentos e Princípios Educativos		
	Criança	Educador/Professor
Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis	<ul style="list-style-type: none"> • Cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias. • Vive num meio cultural e familiar que deve ser reconhecido e valorizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera as características da criança o que lhe permite realizar todas as suas potencialidades. • Considera a família e a sua cultura na sua ação educativa.
Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo	<ul style="list-style-type: none"> • A criança é detetora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo competente nas relações e interações que estabelece. • Tem direito a ser escutada e as suas opiniões devem ser tidas em conta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Parte das experiências da criança e valoriza os saberes como fundamento de novas aprendizagens. • Escuta e considera as opiniões da criança, garantindo a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo. • Estimula as iniciativas da criança, apoiando o seu desenvolvimento e aprendizagem.
Exigência de resposta a todas as crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidas e valorizadas. • Todas as crianças participam na vida do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aceita e valoriza a criança, reconhecendo os seus progressos. • Tira partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças. • Adota práticas pedagógicas diferenciadas. • Promove o desenvolvimento da autoestima em todas as crianças.

Construção articulada do saber	<ul style="list-style-type: none"> • O desenvolvimento e a aprendizagem processam-se de forma holística. • A curiosidade e os projetos são meios privilegiados de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aborda as diferentes áreas de formação de forma globalizante e integrada. • Estimula a abordagem temática, através de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas da criança. • Estimula a curiosidade da criança criando condições para que ela “aprenda a aprender”.
---------------------------------------	---	--

Para a abordagem intercultural é indispensável que se reconheçam de forma explícita e ativa os valores das culturas existentes em sala de aula, e que se identifique o conflito como oportunidade educativa, uma vez que, 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”, destacando-se o papel do docente na negociação e tratamentos dos conflitos. Na opinião de Pardo (2005, p.72), “quando não se faz uma análise profunda dos conflitos, a tendência é deixar transparecer os preconceitos negativos e atitudes discriminatórias em relação aos que são diferentes de nós”. Neste caso, a análise do contexto escolar é fundamental para a regulação dos conflitos, pois conhecer o problema que está na sua origem é o primeiro passo para a sua resolução. Faz parte deste processo criar as condições necessárias para que tanto o professor como os alunos mostrem a sua identidade, revejam as suas atitudes e valorizem as suas formas de interação, através de um ambiente de confiança, conhecimento e aceitação mútua, que levem ao desenvolvimento de competências grupais, como a comunicação, a cooperação e a participação, que permitem a resolução de conflitos existentes de forma aberta e mediada (Pardo, 2005). Ao descodificar de forma criativa os preconceitos que esconde um conflito, damos aos nossos alunos a possibilidade de fortalecerem as suas competências sociais, que serão ferramentas úteis na sua inserção na sociedade, como cidadãos que têm voz própria.

Em síntese, como afirma Giménez Romero (2005, p.20), “a interculturalidade aparece como um horizonte desejável, como ideal complementar do multicultural, como uma situação vinculada à inter-acção e à convivência”, que ganha forma na educação intercultural, em aspetos como o projeto educativo do centro escolar, na adequação e reformulação do currículo, na planificação das aulas, na adaptação da formação dos professores e em aspetos organizacionais, nos quais as competências de diálogo intercultural são utilizadas como ferramentas basilares na promoção de um movimento pedagógico para todos.

3 ASPETOS METODOLÓGICOS

Tendo em conta a problemática em estudo, optámos por utilizar uma metodologia qualitativa, com o objetivo de “perceber o que os sujeitos de investigação experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973, cit. in Bogdan e Biklen, 1994, p.51). O processo de investigação qualitativo é, assim, uma espécie de diálogo entre investigador e os respetivos sujeitos, que leva o primeiro a aprender as perspetivas dos participantes e, conseqüentemente, as dinâmicas internas das situações (idem).

Para o desenvolvimento da pesquisa recorremos a três fontes de dados. A observação participante e a revisão de literatura sobre a temática ocorreram durante as semanas de observação e de intervenção partilhada, em contexto de estágio, e permitiram formular uma linha orientadora para o estudo, que culminou na utilização da entrevista como método privilegiado de pesquisa.

Este artigo centra-se, precisamente, na análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas a três educadoras de infância e três professores do ensino básico (duas do sexo feminino e um do sexo masculino). A idade dos participantes variava entre os 29 e os 57 anos, e todos lecionavam em turmas que integravam alunos com diferentes origens, etnias e culturas, pertencentes a classes socioeconómicas diversificadas. O recurso à entrevista justificou-se pela necessidade de compreender em maior profundidade o que sucede e porque ocorre determinado acontecimento.

Os participantes deste estudo foram selecionados segundo os seguintes critérios: área onde exerciam funções, população alvo (turmas que apresentassem diversidade), disponibilidade apresentada para a partilha de experiências e realização da entrevista; facilidade de acesso por parte da investigadora. Desta forma, para delimitar o campo de estudo, selecionámos professores e educadores em funções no concelho da Amadora, pertencente à área metropolitana de Lisboa, o qual apresenta uma forte presença imigrante, especialmente oriunda dos PALOP (em algumas freguesias, os alunos de origem imigrante são mais de 60% da população escolar¹).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

De modo a facilitar a apresentação e organização de dados, as entrevistas foram codificadas atribuindo a letra E às Educadoras e a letra P aos professores, seguidas pelo número de registo utilizado aquando da transcrição das entrevistas (ex: E1; E2... P1, P2).

Antes de entrar na análise das concepções dos entrevistados, é importante referir que a sua disponibilidade em colaborar com a nossa pesquisa poderá indiciar uma sensibilidade acrescida para o trabalho intercultural e, por isso, representar um enviesamento da realidade em estudo. Ficaram por esclarecer quais as representações de profissionais que, por contraste, resistem ao trabalho intercultural ou não acreditam nas suas virtudes.

4.1 Concepções de Educação Intercultural

No que diz respeito às concepções dos profissionais entrevistados sobre o conceito de *educação intercultural*, pudemos constatar que a maioria demonstra conhecer as principais características associadas à definição apresentada na revisão da literatura, ainda que nenhum dos participantes tenha conseguido defini-lo concretamente:

“uma educação que abrange todas as pessoas, todas as crianças, todas as raças, todos os sexos” (E1);

“Valoriza o respeito, a aceitação, a integração, a inclusão, a capacidade que nós temos de respeitar o outro com o seu modo de vida. Valorizando as suas características principais... Aceitá-las tal como elas são sem fazer qualquer tipo de julgamento, sem qualquer tipo de pudor.” (P1);

“cada um tem a sua cultura que traz de casa das suas vivências. E o que interessa é respeitar e depois partilharmos todos em conjunto, uns com os outros, porque todos temos uma experiência de vida, que se partilharmos uns com os outros, todos temos a aprender...” (E3).

Estas perspetivas correlacionam-se com as ideias de Fleuri (2001, p.49), que define a educação intercultural como sendo “um movimento que busca através da interação e da reciprocidade entre grupos diferentes, o crescimento cultural e o enriquecimento mútuo procurando sustentar a relação crítica e solidária entre eles”, remetendo-nos para o abandono do ego/etnocentrismo e para a adoção do “outro como ponto de partida”. Esta cultura partilhada com base no pluralismo

¹ (www.cm-amadora.pt/web/m07.htm)

democrático parte dos pressupostos de igualdade e justiça social que devem envolver os grupos majoritários e as minorias étnicas.

4.2 Papel do Educador/Professor na implementação de uma Educação Intercultural

Os participantes foram, também, questionados sobre o papel do educador/professor na implementação de uma educação intercultural e referiram o seguinte:

“O nosso papel é fundamental. Ajudar a mudar mentalidades que podem estar muito enraizadas, quer a nível de profissionais que trabalham connosco, quer a nível dos alunos, pais e comunidade educativa. Há que fazer a diferença. Aprendemos com os outros, é bom haver partilha, ajuda-nos a construir uma identidade “mais sólida” e preparada para esta vida!” (P2);

“O professor é, basicamente, um mediador da situação, se há situação de conflito entre eles, tem de tentar perceber porquê que há aquele conflito, se tem alguma coisa a ver com a parte cultural... tentar que eles vejam que têm muitos pontos em comum, são crianças gostam todos de brincar...” (P3);

“Eu penso que é muito importante nós termos um papel predominante, mas os pais fundamental, a educação tem de vir mesmo de casa a esse nível.” (E1).

Apesar de todos os entrevistados considerarem o educador/professor como um elemento fundamental na implementação de uma educação intercultural, pois é ele que tem de conhecer o seu grupo de crianças, promover o diálogo e a partilha, mediar os conflitos, desconstruir estereótipos e promover os valores democráticos, é de salientar que alguns dos participantes frisaram que sem o envolvimento e a cooperação com outros elementos da comunidade educativa, como a equipa pedagógica ou os pais dos seus alunos, a educação intercultural não será tão bem sucedida quanto o desejável.

Percebemos que estas conceções vão ao encontro do preconizado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), documento em que os educadores são chamados a conhecer e valorizar as diferentes identidades culturais, fomentando o diálogo e a partilha, com o intuito de desenvolver a capacidade crítica e reflexiva dos seus alunos, permitindo que estes expressem o seu próprio pensamento, recriem a cultura, tendo como base a convivência democrática. Para aliar os conhecimentos curriculares com a realidade de cada aluno, Ainscow (1995) propõe que o professor convide as famílias e a comunidade a ter um papel ativo na formação dos seus educandos, desenvolvendo projetos de parceria e cooperação, baseados no diálogo e na negociação.

4.3 Práticas de Educação Intercultural

A fim de perceber se os discursos dos participantes se articulavam com as suas práticas, estes foram questionados acerca da implementação de estratégias interculturais nos seus contextos educativos. As estratégias que referiram sistematizam-se na tabela 1, de forma a serem perceptíveis os potenciais objetivos de cada estratégia implementada. Os objetivos foram formulados por nós, a partir das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, em articulação com a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 49/2005, Artigo 7.

Objetivos	Estratégias
Conhecer o grupo de crianças	<p><i>“A primeira coisa que faço quando recebo um grupo novo é saber as origens deles, sejam nacionais, sejam internacionais. Procuo também saber religiões para que depois o trabalho seja vocacionado.” (E2)</i></p> <p><i>Eu, normalmente, tento perceber o historial do grupo/turma. Se eles já estão juntos há muito tempo, se conhecem o passado uns dos outros, se eles não conhecem procuro saber. (...) O percurso familiar porque, muitas vezes, são fruto de várias migrações, por causa dos empregos dos pais e têm várias histórias para contar. Às vezes pergunto, porque trabalho com muitos alunos de bairro, o que quer dizer determinada palavra, como é que eles funcionam lá no bairro, quais são as tradições, quais são as práticas. Depois pergunto aos meninos que moram, por exemplo na zona de Vila Chã como é que eles também brincam, como é que eles falam. Isso é posto em comum, na sala de aula e tento saber mais. (P3)</i></p>
Considerar a família e a cultura dos alunos na ação educativa	<p><i>“Quando faço as entrevistas de receção às crianças, procuro sempre saber, o quê (...) é importante na vida para os pais, a partir daí tento levar a conversa para que eles me digam o que quero saber e depois disso faço pesquisa na internet quando necessito e tento orientar a sala para esse fim.” (E2)</i></p> <p><i>“...trabalhar em parceria com os pais, quando estava fora de Lisboa, tinha muitos pais testemunhas de Jeová, então, combinámos em reunião que todas as semanas colocaria à porta da sala os temas a trabalhar durante essa semana. Coloquei-os à vontade para me interpelarem sobre o modo como abordaria os diversos temas. E cheguei a convidar pais para abordarem o mesmo tema que eu de forma diferente em sala de aula. Enriquecendo os pontos de vista e os conhecimentos dos meus alunos.” (E2)</i></p>
Partir das experiências da criança e valorizar os saberes como fundamento de novas aprendizagens	<p><i>“Tentamos sempre falar, fazendo referência aos países deles, de origem.” (E2)</i></p> <p><i>“Principalmente na área de estudo do meio acaba por ser mais produtivo, ou seja, partimos muitas vezes das vivências dos alunos para trabalhar determinados conteúdos. Por exemplo, (...) as profissões e também as instituições. Partimos, muitas vezes, das diferentes culturas dos alunos, para ver num determinado país ou num determinado continente: “Quais são as profissões mais frequentes?” Ou “Quais são as profissões que em África ainda não estão tão desenvolvidas em comparação com Portugal?” ou, então, o oposto: “Quais são as profissões que em Portugal não estão tão potencializadas em relação com África?”. (P1)</i></p>

Abordar valores universais para a convivência e formação de cidadãos interculturais	<i>“As estratégias passam muito por trabalhar em projetos de sala de aula.” (P2)</i>
	<i>“... o diário de turma, muito útil a diversos níveis e à sexta-feira, na disciplina Educação para a Cidadania, é lido esse diário para resolução de conflitos, para preparação de novos projetos. É neste momento que sinto que todos participam de igual forma, que há igualdade de direitos e todos constroem a sua identidade, partilhando, expondo as suas ideias, o que está certo, o que está errado, o que gostaram, o que não gostaram, o que propõem fazer a nível de projetos, que compromissos assumem...” (P2)</i>
	<i>“...nas assembleias de turma...” (P3)</i>
Tirar partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças	<i>“Este ano, por exemplo, tenho um aluno russo. A época natalícia foi decisiva para integrar tanto o menino como os pais na comunidade. Consegui fazer trabalhos de grupo sobre costumes e tradições, onde o aluno partilhou, houve curiosidade da parte dos outros alunos (também despoletada por mim) e os pais também tiveram oportunidade de participar.” (P2)</i>
Dar resposta às características individuais e diferenças do grupo de crianças	<i>“A nível de implementação do currículo, a nível do português, por exemplo, tenho que ter o cuidado de adaptar e estabelecer comparação com o dialeto utilizado na língua desses alunos. A nível do Estudo do Meio, consoante os conteúdos, estes também são adaptados, havendo sempre o cuidado de dar exemplos da cultura, hábitos, bandeira...desses alunos.” (P2)</i>
	<i>“Há 3 anos, estava a trabalhar o manual e o manual mesmo tem muitas histórias de feiticeiros, de fadas e de bruxas, coisas que não faz parte do imaginário deles. Então, tive de ir buscar histórias que metessem animais, que tem muito mais a ver com o imaginário deles, com as coisas que os pais contavam em casa. Tive de pedir ajuda aos pais e até arranjei um livro em crioulo com histórias, que os deixava, quando já sabiam ler, eles contavam a história e traduziam a seguir. E que, realmente, eram só histórias de animais e percebi que, a partir do momento que usei animais, fábulas normais, eles percebiam muito melhor a matéria, do que com fadas, com bruxas, que não fazem parte do universo cultural deles.” (P3)</i>

A partir da análise deste quadro, percebemos que a planificação de estratégias tem como ponto de partida as características e vivências do grupo de trabalho e desenvolve-se em torno da formação de atitudes, do diálogo, da oferta de práticas diversificadas, suportadas pela aprendizagem cooperativa, estando em concordância com os dados recolhidos e apresentados para definir as estratégias aplicadas à educação intercultural. As atividades descritas têm como finalidade principal melhorar a convivência, promovendo valores, ao partir do conceito de “conflito” para trabalhar os conteúdos e as estratégias curriculares. Salienta-se a importância das dimensões afetivas e comportamentais no desenvolvimento integral dos educandos, para desconstrução de estereótipos e aquisição de atitudes de amizade, respeito, tolerância, cooperação e intercâmbio cultural (Martins, 2002). Os alunos são, então, chamados a construir o seu conhecimento, de forma crítica e reflexiva, a partir da informação que recebem, preparando-se para a vida em sociedade (Abdallah-Preteille, 1996).

Quanto às dificuldades identificadas na implementação da educação intercultural, os participantes responderam:

“Este é um conteúdo que tem de ser trabalhado. (P1)

“Acho que termos uma escola fechada, isso cria alguma dificuldade, se tivéssemos uma escola mais aberta à comunidade, isso facilitaria mais.” (E3)

“A pressão de “dar” um currículo. Temos que cumprir um programa, metas de aprendizagem. Há que mudar mentalidades, há que provar às colegas que estão erradas, podemos procurar formação e atualizarmos, basta querer. E que o trabalho de projeto dá resultado. Os alunos adquirem várias aprendizagens e atingem as tão desejadas metas e preparamo-los para o futuro, trabalho cooperativo.” (P2)

“Eles próprios se discriminam a si próprios. “A professora está a ralar comigo porque eu sou preto” ou (...) “A professora gosta mais dos castanhos do que dos brancos”. (P3)

A partir do discurso dos participantes verifica-se que há uma preocupação com a resistência do sistema educativo às mudanças das suas estruturas, principalmente no que se refere às rotinas organizativas da escola, aos conflitos “curriculares” e ao conservadorismo do corpo docente (Martins, 2002). É de referir, também, a necessidade de desconstrução de estereótipos, de promover a valorização de cada indivíduo e a aquisição de autoconceito, que se prendem com a construção de um espaço cooperativo entre alunos, pais, professores e comunidade envolvente, no qual a empatia, assimilação de valores de convivência e o diálogo ganham forma ao longo do tempo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho, motivado pelos contextos de prática pedagógica supervisionada no quadro da nossa formação inicial como educadoras/professores, ajudou-nos a compreender que as mudanças registadas na sociedade portuguesa ao longo do último século, ao nível social, cultural e político, fizeram emergir exigências educativas às quais a escola não pode ficar alheia. Uma vez que a escola surge como um local privilegiado de socialização e aquisição da própria cultura e, simultaneamente, do diálogo com a cultura do “outro”, contribuindo para a construção de uma sociedade verdadeiramente multicultural, caracterizada por uma cultura partilhada com base no pluralismo democrático, ela deve promover os pressupostos da igualdade e da justiça social.

Partindo do quadro teórico sobre o tema e da informação partilhada pelos profissionais no ativo, podemos afirmar que a escola tem um papel fundamental na formação das atitudes dos seus alunos, sendo chamada a oferecer alternativas pedagógicas ao modelo monocultural ainda predominante, através de modelos educativos mais heterogéneos, aplicações práticas dos conhecimentos adquiridos e uma aprendizagem cooperativa, que tenha como base as características e experiências do grupo de crianças, que potencialize a relação entre as pessoas de distintas culturas e origens sociais, garantindo situações de “encontro” e de convivência como fontes de enriquecimento mútuo.

Percebemos que os participantes no estudo compreendem que a ação educativa nas escolas, em contextos de multiculturalidade, não deve limitar-se à mera aprendizagem da “língua de acolhimento”, a alguns projetos-piloto ou ações momentâneas e pontuais de caráter “afetivo” (como: semanas culturais, dias internacionais ou campanhas): promover uma educação intercultural implica trabalhar regularmente, através da discussão e da negociação, de modo a eliminar etiquetas impostas aos “outros”, a respeitar e valorizar mutuamente as diferentes identidades culturais, construindo um futuro juntos.

Em suma, a educação intercultural visa melhorar a convivência, ao promover valores a partir do conceito de “conflito” para trabalhar os conteúdos e estratégias curriculares. Convida o grupo a realizar atividades que lhe permitam colocar-se no lugar do outro, a utilizar argumentos racionais para justificar os seus comportamentos e ideias, a dialogar com respeito e tolerância, a valorizar as

diferenças, a defender a igualdade, a ter atitudes autónomas e críticas perante a realidade sociocultural e ambiental de que fazem parte.

Este modelo de integração preconiza o professor como socializador dos alunos no currículo, tentando que todos alcancem os mesmos conteúdos ou objetivos; mas, para que tal aconteça, é necessário que estes desenvolvam o sentimento de pertença em relação ao grupo, que se sintam valorizados e que estabeleçam relações afetivas, num ambiente de confiança tanto com o professor como com os restantes colegas.

Com a partilha dos entrevistados, percebemos que a educação intercultural pode ser abordada a partir de todas as áreas de conhecimento, mas necessita que o professor alargue os seus próprios conhecimentos sobre os diversos sistemas culturais e os diferentes estilos de aprendizagem, de modo a articular e planificar atividades dinâmicas e interativas que valorizem o conhecimento e a participação ativa dos alunos na aquisição de novas competências, partindo do que lhes é familiar, da cultura experimentada pelos alunos para a cultura escolar, explicitando os conteúdos a partir de diferentes perspetivas culturais.

É de referir que, apesar da intervenção da Alto Comissariado para as Migrações e do Programa Entreculturas, que proporcionam formação em educação intercultural para professores e demais agentes socioeducativos, os profissionais afirmam que só tiveram contacto com este modelo na formação inicial, sentindo-se muitas vezes desamparados quando pretendem implementar o trabalho por projeto ou estratégias interculturais, tendo como principal barreira o próprio sistema educativo, acomodado às rotinas organizativas da escola, ao currículo pouco flexível e à falta de abertura da cultura docente a estas novas abordagens.

Desta forma, entendemos que a formação contínua e o desenvolvimento das competências interculturais dos agentes educativos, bem como o envolvimento dos diversos implicados (pais, familiares, auxiliares, mediadores culturais, associações culturais...) no processo educativo, nas decisões e nas atuações pedagógicas, são ainda questões a desenvolver para respondermos de forma positiva à pluralidade existente na sociedade atual.

6 Referências Bibliográficas

- Abdallah-Preteille, Martine. (1990). *Vers une Pédagogie Interculturelle*. Paris: la Sorbonne et Institut Nat de Recherche Pédagogique.
- Ainscow, Mel (1995). *Educação para todos: torná-la uma realidade – Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial*. Birmingham. Abril de 1995. (http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_38.pdf)
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Costa, Luísa D. (1997). *Culturas e Escola – A Socialização de Educação na Formação de Professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cotrim, A. M., et al. (1995). *Educação Intercultural: Abordagens e Perspectivas*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Ministério da Educação.
- Cuche, Denys (1999). *A Noção de Culturas nas Ciências Sociais*. Lisboa: Fim de Século, Ltd.
- Fleuri, R. M. (2001). *Desafios à Educação Intercultural no Brasil*. Revista Educação, Sociedade e Cultura, n.º16, p.45-62.
- Giménez Romero, Carlos (2005). *04 Caderno de Apoio à Formação – Interculturalidade e Mediação*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Hofsted, Geert (2003). *Culturas e Organizações*. Lisboa: MacGraw-Hill.

- Leite, Carlinda (2002). *Currículo e Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Liégeois, Jean-Pierre (2001). *Minoria e escolarização: o rumo cigano*. Coleção Interface, Centre de recherches tsiganes. Lisboa: Secretariado Entreculturas (Ministério da Educação).
- Martins, Ernesto (2002). *Programa de Educação Intercultural na Escola*. Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Dept.º Ciências Sociais e da Educação.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pardo, M. M. (2005). A diversidade cultural e seus conflitos, um caminho para a interculturalidade. In M.A.S. Guerra (coord.) (2005). *Aprender a conviver na escola*. Porto: Edições Asa.
- Peres, A. N. (1996). *Educação Intercultural Utopia ou Realidade – processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola*. Porto: Profedições.
- Pérez Gómez, A.I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perotti, A. (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Acção*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Román, Ruiz Cristóbal (2003). *Educación Intercultural: una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Rowland, Robert (1997). *Antropologia, História e Diferença – Alguns Aspectos*. Porto: Edições Afrontamento.
- 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'organisation*. Montréal: Gaetan Morin.
- Sedano, A.M. & Perez, M.R. (1992). *Modelos de Organizacion Escolar*. Madrid: Cincel, S.
- Sousa, C.J. dos S. (2001). Um Olhar (de um Cigano) Cúmplice. In C. et al. Cardoso (2001). *Que Sorte, Ciganos na Nossa Escola!* Coleção Interface, Centre de recherches tsiganes. Lisboa: Secretariado Entreculturas, Ministério da Educação.
- Stoer, Stephen R. & Cortesão, Luísa (1999). *Levantando a Pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola – Perspectivas organizacionais*. Lisboa: MacGraw-Hill.

Legislação:

Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 28 e 29.