



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2012

**MARIA CRISTINA
RODRIGUES CAÇÃO**

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO CONHECIMENTO
PROFISSIONAL DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Isabel Andrade, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à memória da minha mãe.

o júri
presidente

Professora Doutora Maria Helena Gouveia Fernandes Teixeira Pedrosa de Jesus
professora associada com agregação da Universidade de Aveiro

Vogais

Doutora Maria de Lurdes Santos Gonçalves
professora do Quadro de Nomeação Definitiva do Agrupamento de Escolas de Mira

Prof^ª Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
professora associada da Universidade de Aveiro (orientadora)

agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar à minha orientadora Professora Ana Isabel Andrade, pela sua disponibilidade, experiência, abertura e permanente indagação crítica ao longo de todo o processo que me permitiram crescer pessoal e profissionalmente.

À Monica Lourenço pela partilha de bibliografia e textos alusivos à temática.

Às cinco participantes, minhas colegas, pela disponibilidade demonstrada que tornou possível este estudo;

Ao meu marido e filhas pelo incentivo, paciência, disponibilidade e apoio.

Ao meu pai por me ter inculcido o gosto pelo estudo e pelos livros.

palavras-chave

inclusão, educação intercultural, formação, desenvolvimento profissional.

resumo

O presente trabalho estuda questões ligadas às representações que um grupo de Educadoras de Infância tem relativamente à educação intercultural, seus sentidos e práticas. Trata-se de analisar o lugar que a educação intercultural ocupa no conhecimento profissional de educadoras em exercício, pretendendo identificar modos de formação que, supervisionando aquele conhecimento profissional, o modifiquem no sentido da construção de escolas mais inclusivas e mais capazes de educar interculturalmente.

Participaram neste estudo todas as educadoras de um mesmo agrupamento de escolas. Os dados analisados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas, tendo-se optado pela análise de conteúdo como procedimento de análise do corpus. Os resultados obtidos permitem concluir que a educação intercultural é uma via importante de formação, na medida em que permite aos educadores uma maior consciência e abertura para a complexidade e diversidade do mundo de hoje permitindo uma intervenção educativa mais capaz.

Trabalhar para a educação intercultural passa pela valorização da diversidade cultural, pelo desocultar de preconceitos para que todos os alunos tenham direito a uma educação efetiva com o recurso a pedagogias diferenciadas e a práticas pedagógicas ajustadas a essa diversidade.

keywords

Inclusion, intercultural education, formation, professional development.

Abstract

This work studies matters related to the representations that a group of child educators has in relation to intercultural education, its aims and practices. It analyses the role of intercultural education in the professional knowledge of the educators, in search of training methods that may contribute to schools that are more inclusive and more capable of providing intercultural education.

The universe of the study is one school and all of its educators. The data were gathered through the recording and transcription of semi-structured interviews. Content analysis was followed as the procedure of corpus analysis. The results led to the conclusion that intercultural education is an important training condition, since it gives educators a better conscience and openness for the world complexity and diversity, enabling a more effective education intervention.

Working for intercultural education includes valuing cultural diversity, overcoming prejudices, resulting in students with the right to efficient education based on differentiated pedagogical practices better adapted to the diversity

Agradecimentos

Resumo

Abstract

Índice Geral

Lista de abreviaturas

Introdução geral	1
Capítulo I – Cultura, diversidade e formação profissional	7
1- Pedagogia intercultural: sentido e finalidades	9
2- Educação intercultural no pré-escolar	28
3- Formação e conhecimento profissional	40
Capítulo II – Um estudo de caso com Educadoras de Infância	50
Introdução	52
1-Questões e objectivos da investigação	53
2-Enquadramento metodológico	55
3- Instrumento de recolha de dados	56
4- Processos de análise dos dados	62
5- Caracterização dos sujeitos e do contexto	66
Capítulo III- As vozes das educadoras	70
1- Os casos em estudo	72
2- A formação para a interculturalidade nas vozes das educadoras	94
Conclusões	103

Referências bibliográficas	109
Anexos	118
Anexo 1- Objetivos da entrevista	
Anexo 2- Transcrição das entrevistas	
2.1- Educadora AB	
2.2- Educadora AL	
2.3- Educadora NA	
2.4- Educadora CA	
2.5- Educadora EE	
Anexo 3- Análise das categorias	
Categoria 1 – Formação	
Categoria 2- Educação para a interculturalidade	
Categoria 3- Colaboração para a formação	
Anexo 4- Quadro de cruzamento dos dados das entrevistas	
Categoria 1 – Formação	
Categoria 2 – Educação para a interculturalidade	
Categoria 3 – Formação	

Legenda das abreviaturas utilizadas

CE	Conselho da Europa
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CM	Conhecimento do Mundo
CNE	Conselho Nacional de Educação
DGIDC	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
EC	Expressão e Comunicação
FPS	Formação Pessoal e Social
MAEPE	Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para o Ensino Pré Escolar
ONU	Organização das Nações Unidas
PCT	Projeto Curricular de Turma
PE	Projeto Educativo
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC	Técnicas da Informação e Comunicação
UE	União Europeia
UNESCO	United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund

INTRODUÇÃO

*Minha alma é de todo o mundo todo o mundo me pertence.
Aqui me encontro com gente de todo o mundo que a todo o mundo pertence.*
António Gedeão

O trabalho que agora apresentamos pretende estudar questões ligadas às representações que um grupo de Educadoras de Infância tem relativamente à educação intercultural, identificando os sentidos que lhe são atribuídos. Trata-se de analisar o lugar que a educação intercultural ocupa no conhecimento profissional de educadoras em exercício, pretendendo identificar modos de formação que, supervisionando aquele conhecimento profissional, o modifiquem no sentido da construção de escolas mais inclusivas.

A globalização e as possibilidades de mobilidade real ou virtual fazem emergir uma elevada diversidade social e cultural, nas sociedades contemporâneas, com uma forte presença de existência de minorias étnicas e culturas diferentes. Estas minorias têm uma identidade própria e os seus membros coexistem, relacionando-se entre si e com pessoas do país e da sociedade onde se encontram. Os cenários multiculturais, multiétnicos, multilinguísticos e multireligiosos são hoje uma realidade social.

A escola de hoje é cada vez mais um lugar onde se dá o encontro de culturas, sendo importante promover o reconhecimento desta diversidade como uma oportunidade e uma fonte de aprendizagem para todos. Segundo Leite, as ações educativas de resposta à multiculturalidade enraízam-se no direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades (2003).

Assim, a problemática da educação intercultural é cada vez mais pertinente, não podendo o educador de infância, protagonista da primeira etapa da educação, escusar-se a ela, já que não é possível pensar a educação sem, simultaneamente, pensar a cultura e as relações existentes entre ambas. O educador é um mediador de aprendizagens, devendo responder à diversidade dos sujeitos e das situações, aproveitando a riqueza proveniente dessa mesma diversidade, sob pena de não defender o direito de todos à

educação e à igualdade de oportunidades. Banks (1995, pp. 29-53) adverte que a diversidade sem diferenciação pedagógica conduz à desigualdade. A resposta escolar à multiculturalidade implica uma outra atitude de abertura e educadores que tentem ter em conta não só as minorias mas os problemas que dizem respeito à igualdade de géneros, de pessoas com algum grau de necessidade especial, grupos religiosos, etc., reconhecendo o direito à diferença e advogando os efeitos positivos e enriquecedores que podem advir das interações culturais.

Nesta linha, o educador deverá supervisionar-se, responsabilizando-se por olhar cada aluno, sem o fechar numa suposta cultura de origem, mantendo expectativas positivas em relação ao seu desenvolvimento, acreditando que tem competências de relacionamento e de aprendizagem. Esta postura, nas palavras de alguns autores, potencializa a auto e heterodescoberta por parte das crianças, influenciando significativamente a consciência das suas características especiais (cf. Banks, 1995; Bizarro, 2008; Leite, 2003; Leo, 2010).

A perceção do outro como diferente dá-se na rua, nos mass média, nos livros e na escola. Assim, a criança apercebe-se de que existem "outros" e de que estes são muito diferentes, na forma como se vestem, falam e agem. Mas é no dia-a-dia da escola na sala de aula, no recreio, que a perceção do outro como ser diferente se dá de forma contextualizada, através das relações interpessoais, no jogo simbólico, nas manifestações artísticas, nos diálogos interpares e no grupo alargado, bem como através das temáticas abordadas pelo educador. A aprendizagem das relações humanas faz-se a partir das interações da criança com o outro; é a partir deste que ela se apercebe de que os outros não só existem como se diferenciam dela; desta forma, o educador de infância deverá ser capaz de perceber e responder corretamente às necessidades da criança (cf. Delors, 1996; Mota, 2009; Vygotsky, 2005).

Cabe aos educadores de infância refletir acerca da diversidade cultural, descentrando-se dos valores da sua cultura, numa atitude de respeito pela diferença, ética e social dos alunos, reconhecendo-a como uma fonte de recursos para as atividades educativas. Sá Chaves (2000, pp. 47-96) refere que o trabalho docente pressupõe um

profissional que promova constantemente um exercício reflexivo aberto a novos saberes. Esta postura de abertura a novos saberes e de reflexão constante são essenciais para que as práticas sejam diariamente contextualizadas e diferenciadas, de acordo com os contextos de ação onde o educador se move, de forma a adaptá-las e modelá-las através de práticas sempre únicas e diferentes.

Propomo-nos estudar, neste trabalho, o lugar da educação intercultural no conhecimento profissional das educadoras de infância, de modo a podermos contribuir para modalidades de supervisão mais capazes de transformar as escolas em espaços de inclusão, que garantam a promoção de todas as crianças num processo de aprendizagem significativa, compartilhando interesses, valorizando saberes de outras culturas e indo ao encontro das necessidades específicas de todos, de modo a que cada criança se construa autónoma, livre e responsável.

As motivações que nos levaram à opção por este tema foram do foro pessoal e profissional. Quanto às primeiras, foi o desejo de aprofundar a temática da ação de formação “Diversidade linguística e consciência fonológica plurilingue: que possibilidades na educação pré-escolar?”¹, acreditando que atender a esta diversidade cultural implica uma desconstrução de estereótipos, de preconceitos e de sentimentos negativos que muitas vezes os educadores e as crianças têm e que inibem o processo de conhecimento do outro e o respeito pela diversidade. Relativamente ao segundo tipo de razões, que condicionaram o estudo que agora se apresenta, prendem-se com a realidade vivida com crianças de outras nacionalidades e culturas ao longo da nossa carreira profissional.

Nesta medida, parece-nos útil aprofundar o conhecimento sobre as representações dos educadores de infância face à integração escolar dos alunos de outras

¹ “Diversidade linguística e consciência fonológica plurilingue: que possibilidades na educação pré-escolar?” curso da U.A., dinamizado por Ana Isabel Andrade, Mónica Lourenço e Susana Sá, que decorreu de 2 de Novembro 2010 a 25 de Janeiro de 2011.

culturas ou de minorias étnicas², tentando compreender as suas representações face a práticas de gestão curricular mais inclusivas.

Trata-se de um estudo “multicaso” de natureza descritiva e de cariz qualitativo e tem como participantes cinco educadoras de um agrupamento, onde a investigadora exerce funções. A recolha de dados foi feita através de entrevista semiestruturada a cada uma das educadoras.

Pretendemos com este estudo aceder aos conceitos, que um grupo de educadoras de um mesmo agrupamento, tem sobre multiculturalidade, interculturalidade, bem como às práticas que pensam desenvolver em prol da educação intercultural, de forma a equacionar formas de supervisão que potenciem esse tipo de educação.

O estudo empírico foi organizado em dois momentos, sendo num primeiro momento feita a análise individual de cada uma das entrevistas e, num segundo momento, feito o cruzamento dos dados das cinco entrevistas, de forma a acedermos a pensamentos convergentes ou divergentes segundo as categorias de análise encontradas. O estudo visa encontrar formas de supervisão da formação que interessem às educadoras e possibilitem interrogações, dúvidas, constatações que lhes possibilitem partilhar e gerir a diversidade que encontram nos seus alunos, recriando conteúdos e currículos, de forma a gerir a diversidade, através da aplicação de metodologias e materiais adequados às características dos contextos (Stöer e Cortesão, 1999). Consideramos que a forma mais adequada de supervisão é a partilha inter pares, num clima de abertura, sem receio de expor dúvidas, receios, dificuldades, fomentando a reflexão, explorando estratégias de intervenção que possibilitem às crianças desde muito cedo interagir positivamente com a diferença, enriquecendo-se mutuamente através dessas mesmas diferenças.

² Minoria étnica, a que é atribuído um status menor/inferior em termos de poder e de direitos. A expressão de etnia (grupo étnico) refere-se a um conjunto de indivíduos que, no contexto de sistemas culturais alargados, se reconhecem e são vistos como culturalmente diferentes, com base em elementos distintos não visíveis (cf. Cardoso 1996). O termo *minoría étnica* é definido pela ONU como um grupo distinto dentro de um Estado e que possui suas peculiaridades culturais. Na maioria das vezes, as minorias estão sob o domínio da restante população.

CAPÍTULO I – Cultura, diversidade e formação profissional

Tu me entendes porque me percebes

Raul Iturra

Quanto mais diferente de mim alguém é, mais real me parece,

porque menos depende da minha subjetividade.

Fernando Pessoa

1- Pedagogia intercultural: sentido e finalidades

Pretendemos neste capítulo refletir sobre o conceito de interculturalidade, mas antes de o fazermos há que definir antes de mais o conceito de cultura pois trata-se de um termo difícil de definir e de exemplificar.

Vejamos o que dizem os humanistas, os sociólogos, os filósofos e os antropólogos.

Para os humanistas a cultura está relacionada com um conceito de um indivíduo que tem uma condição privilegiada de acesso ao saber ser uma pessoa culta é ter uma cultura geral média ou acima da média. (“Criar mundos” ¹<http://criarmundos.do.sapo.pt/Antropologia/pesquisacultura001.html>, acedido a 15 de maio de 2011).

Os sociólogos definem *Cultura* como conjunto de

“ valores de um dado grupo de pessoas, nas normas que seguem e nos bens materiais que criam. A cultura agrega sempre conhecimentos, formas de pensar que se expressam através das nossas posturas, escolhas e ações. Assim, os valores, as crenças e a religião desencadeiam atitudes, comportamentos, costumes, tradições, práticas que, por sua vez, os espelham.” (Grande Dicionário Enciclopédico Ediclube volume VI. Pág.1865)

Já para os filósofos, a cultura não apenas mostra o que o homem sente, faz e como age, mas também como se expressa, pensa e reflete sobre o sentido de tudo no

mundo, trata-se do código mental de um grupo e não de um fenómeno material (cf. Aldo Vannucchi, in <http://pt.shvoong.com/books/1771321-conceitos-cultura>, acessado a 15 de maio de 2011).

“... cultura significa que o homem não apenas sente, faz e age com relação à cultura, mas também pensa e reflete sobre o sentido de tudo no mundo.” (<http://pt.shvoong.com/books/1771321-conceitos-cultura/#ixzz1LkhuVSlo>, acessado a 15 de Maio de 2011).

Para os antropólogos o termo Cultura é visto a vários níveis

“... Compreende características de comportamento que são exclusivas dos seres humanos em relação a outras espécies. Também traz consigo a noção de comportamento aprendido e ensinado, em vez de instintivo. Num segundo nível, refere-se à capacidade humana para gerar comportamentos e especialmente à capacidade da mente humana de gerar uma quase infinita flexibilidade de reações, através de seu potencial simbólico e linguístico. (http://www.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/cd_Simposio/artigos/mesa_debates/art3.pdf acessado a 15 de maio de 2011).

Como podemos constatar através dos excertos a definição do termo cultura não é linear, enquanto para os humanistas se reduz a uma condição privilegiada de alguns de acesso ao saber, os sociólogos ligam-no a hábitos e valores de uma civilização, os filósofos à capacidade de reflexão sobre o mundo e os antropólogos dizem-nos que a cultura é da exclusividade do ser humano uma vez que os comportamentos são aprendidos e ensinados e não instintivos, espelhando-se através do simbolismo e da linguagem.

Vários autores de referência se têm debruçado sobre o conceito de cultura. Cardoso (1998, p.23) alerta-nos para o carácter redutor de, como numa conceção tradicional e estática de cultura, esta é entendida como um conjunto de características materiais e espirituais, mais ou menos imutáveis atribuídas a grupos de pessoas que as mantêm e transmitem de geração em geração.

Ouellet & Pagé (1991) alertam-nos para a dificuldade de definir *cultura*, dizendo que se trata de um conceito de difícil definição, pois para uns inclui o conhecimento, a

crença, a arte, a lei, a moral e a religião, a língua, a etnia, a forma de vestir e estilo de vida que encontra-se dentro de uma sociedade. Outros preferem uma classificação baseada na definição de Durkheim para o efeito da cultura abranger formas de pensar, sentir e agir, bem como os meios para expressá-las.

Também a comissão da UNESCO em conferência geral proclamou *A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* (2001) definindo cultura como aquilo que é espiritual, material, intelectual e características emocionais de um grupo social, incluindo os valores, crenças, atitudes, comportamentos, costumes, tradições, práticas, identidades, linguagens e religiões dos diversos povos” (http://www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/docs/cul_doc.php?idd=36, acessado a 15 de maio de 2011).

Como podemos constatar através das referências citadas, o conceito de cultura não é linear, é um conceito complexo e inclui diferentes variáveis que se interpenetram. Todos se interrogam sobre o mundo embora os filósofos se fiquem por procurar compreender a existência através da lógica e da razão e os sociólogos e antropólogos procurem entender os valores e as crenças como mecanismos de resposta às interrogações visando tranquilizar o Homem.

O termo, no seu sentido mais corrente, está ligado às crenças artísticas e literárias de um povo. A cultura revela-se também através da linguagem e expressões verbais, vestuário, alimentação, leis, herança, história, tecnologia, valores ou atitudes que se refletem nas conversas e relacionamentos e na forma de agir. Expressa-se ainda nas artes, música, dança, teatro, literatura, arquitetura e reflete-se na forma como conhecemos, fazemos, somos e vivemos. A criança desde que nasce começa a ter contacto com a cultura e a apreendê-la de forma natural. Agindo e interagindo passa a ser portadora de uma cultura. A forma de falar, de se alimentar, de se vestir, os hábitos, as posturas, as brincadeiras, as formas de diversão e de ocupação de tempos livres, os modos de relacionamento com os outros refletem uma cultura. Por esse motivo, às vezes pode ser difícil para a criança compreender aqueles que são diferentes dela, na medida em que não os pode perceber (cf. Abdallah-Pretceille, 1999; Banks, 1995; Cortesão & Stoer, 1995; Leo, 2010).

No quadro deste trabalho, entendemos por cultura um conjunto de formas de pensar, de hábitos, de usos, de valores e de normas que foram ensinados e aprendidos ao longo de gerações e que são fruto do pensamento do homem. A cultura exprime-se através das nossas posturas, escolhas e comportamentos e está tão profundamente entrelaçada na nossa identidade e no nosso quotidiano que nem nos apercebemos disso.

Outro aspeto que devemos salientar é o caráter dinâmico da cultura, pois a transmissão cultural não se processa de forma linear, estando em permanente processo de mudança.

“Cada grupo social enfatiza e valoriza determinados traços culturais que lhe são caros, procurando comunicá-los aos recetores dessa herança; por outro lado, o legado recebido é reapreciado e reinterpretado, podendo, além disso, sofrer a influência de veículos externos, como sejam as importações de culturas alheias [...] no seio de uma mesma sociedade existem grupos humanos com traços culturais específicos, distintos uns dos outros. Faz assim todo o sentido falar na cultura dos jovens, das mulheres, dos cidadãos e dos rurais, dos nortenhos ou dos algarvios, dos ribeirinhos e das gentes das serras — mesmo que integrados, todos eles, na cultura de um único povo.” (http://www.janusonline.pt/2001/2001_3_3_18.html acedido a 15 de maio de 2011).

A este propósito Vieira (1999) diz-nos que todas as culturas acabam de alguma forma por ser mestiças pois são compostas por um grande número de indivíduos que, fazendo parte da mesma geração e dos mesmos contextos de partida, não se comportam como bilingues culturais. O processo identitário segue outros rumos.

Este pensamento é partilhado por Hall (2001, p 69) que refere que a globalização faz com que as identidades culturais se desintegram provocando o seu declínio e dando origem a novas entidades híbridas, mais plurais e variadas.

Além desta apropriação individual da cultura, Mota (2009) salienta outro aspeto, o encontro de culturas, dizendo-nos que várias culturas, se podem encontrar dando origem à multiculturalidade onde um conjunto de populações de diversas origens étnicas, religiosas, nacionais, coabita num mesmo território. (http://www.carlosmota.info/docs/notas_sobre_educacao_intercultural_e_cidadania.pdf acessado em 20 de maio de 2011).

Também Cardoso, menciona que a cultura “ ... deve ser entendida como uma elaboração coletiva, em transformação constante, a partir de contributos das diversas culturas e comunidades em presença numa sociedade”(1998, p.23).

Perante esta realidade, é criado um conjunto de políticas específicas que têm por objetivo gerir essa coexistência ou coabitação, desconflituando-as.

De acordo com o sociólogo Andrea Semprini (1999), um dos aspetos mais importantes do multiculturalismo, é a questão da diferença. (<http://www.conpedi.org.br/manuel/arquivos/anais/fortaleza/3113.pdf>, acessado a 12 de Junho de 2011).

Do encontro de culturas, da mera coexistência entre as culturas, importa passar para a educação intercultural de forma a reconhecer as diferenças e a procurar pontos de convergência e uma mútua compreensão e valorização para superar barreiras entre os povos, as comunidades e os grupos humanos (Astrain, 2003, p. 327). Também Soriano (2004, p. 91) considera que o interculturalismo remete para uma coexistência das culturas em um plano de igualdade.

Alguns autores têm afirmado que a educação intercultural é o meio de combate ao etnocentrismo, à xenofobia e ao racismo.

Segundo Souta,

“A Europa sempre foi um continente multicultural. Curiosamente, foi a construção de um bloco económico e político - a União Europeia (EU)- que fez emergir ultimamente a questão da diversidade ética, cultural, linguística e religiosa...” (1997,p.27).

Outro aspeto a ter em conta é que a transmissão cultural não é uma réplica, já que a cultura sofre alterações no processo de transmissão cultural sofre alterações no

seio de cada grupo, que se apropria de acordo com o que mais se identifica, podendo esse mesmo grupo introduzir características de outras culturas com as quais se cruza, desenvolvendo assim uma dinâmica que contraria a inalterabilidade das culturas.

Assim, a multiculturalidade refere-se às diferenças culturais que, se verificam nas nossas relações e, que podem estar ligadas a diferentes culturas e/ou, às evoluções que uma mesma cultura foi sofrendo ao longo dos tempos.

Com efeito, a Europa, é um continente rico em história e em cultura, onde os indivíduos convivem, desde há muito tempo com a diversidade. Sempre se emigrou à procura de melhores condições de vida, mas, estando as fronteiras abertas, este processo passou a dar-se com muito mais facilidade e frequência. O surgimento da União Europeia (UE), que hoje conta com vinte e sete estados membros, trouxe com ela a intensificação dos movimentos migratórios cada um com suas particularidades linguísticas, religiosas e culturais, convivendo num ambiente supranacional e multicultural, onde os diferentes valores culturais acabam por se confundir dentro de um mesmo espaço. Mas, esta intensificação de movimentos migratórios, não se dá apenas ao nível da UE, é uma “teia” que alastra a todos os continentes. Como refere Souta, (1997) estas correntes migratórias têm provocado sentimentos de aversão e o reacender de sentimentos de xenofobia, segregação e racismo contra essas populações.

Esta nova realidade traz um desafio aos sistemas educativos, importa que os educadores conheçam os contextos de forma a mediar e potencializar as relações entre as diversas formas de pensar e de agir das crianças. Só conhecendo os contextos o educador pode delinear estratégias e metodologias de intervenção de forma a criar e fomentar iniciativas relacionais que possibilitem viver em harmonia com o outro e desenvolver novas aprendizagens.

Como escreve Souta,

“Já o Conselho da Europa (CE) num relatório de 1988, face às novas realidades europeias, manifesta a esperança que os sistemas

educativos viessem a “trazer uma contribuição especial à promoção da harmonia nas sociedades multiculturais estabelecendo pontes de comunicação e compreensão entre os diferentes grupos da comunidade [...] Todas estas mudanças levam a repensar os sistemas educativos, configurando novas formas de encarar a educação, o ensino e a própria formação de professores” (Souta, 1997, p. 44)

Desta forma, a formação inicial e contínua de professores e educadores, torna-se necessária para a defesa de um currículo que responda aos problemas colocados por uma sociedade cada vez mais multicultural, em termos étnicos, linguísticos, religiosos e culturais.

O tratado de Nice, de dezembro de 2000, veio trazer uma nova realidade, o alargamento da UE aos países candidatos do Leste e do Sul da Europa. A Carta dos Direitos Fundamentais da União, reconhece, no seu preâmbulo a importância da diversidade cultural e o respeito pelos direitos das minorias. Assim, a UE deve contribuir para a preservação e o desenvolvimento de valores comuns, no respeito pela diversidade das culturas e das tradições dos povos da Europa, bem como da identidade nacional dos estados-membros e da organização dos seus poderes públicos aos níveis nacional, regional e local, procurando promover um desenvolvimento equilibrado e duradouro e assegurando a livre circulação de pessoas, bens, serviços e capitais. (<http://www.carloscoelho.eu/dossiers/nice/default.asp?submenu=20> acedido em 30 maio de 2011).

Esta nova realidade, exigiu mudanças ao nível da educação. Também em Portugal, a crescente diversidade étnico-cultural da população das escolas portuguesas tornava premente a necessidade de dar respostas pedagógicas que, promovessem uma maior igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso de todos os alunos. Embora, a educação intercultural tenha surgido nos finais dos anos 80, foi no início da década de 90, com o então Ministro da Educação Roberto Carneiro que se lançaram as linhas orientadoras desta vertente educativa. Assim, em 1991 foi criado o *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural*, atualmente chamado *Entreculturas* (<http://curriculoecultura.blogspot.com/2005/12/educacao-intercultural113407648505432277.html>, e (<http://www.entreculturas.pt/Bagagem.aspx?to=221>, acedidos a 22 de maio de 2011).

Este secretariado tem como objetivos:

“... coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as ações que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre povos étnicos e culturas” (Souta,1997, p.60).

Em setembro de 1993, incentivou-se a fundação da *Associação de Professores para a Educação Intercultural*, projeto autónomo face às estruturas governativas, em que se associam professores de vários níveis empenhados nesta problemática educativa(<http://www.apedi.net/>, acedido a 12 de junho de 2011).

Em 1993-94, desencadeou-se o Projeto de Educação Intercultural que possui uma base de dados sobre o espectro étnico e cultural das nossas escolas e promove encontros nacionais e regionais para exposição dos projetos.

Em 1995, surge o *Alto Comissário para a Integração de Minorias Étnicas*, que, na esfera educativa, visa a proteção de imigrantes e de minorias étnicas.

Em 1996-97, surgem Os Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP), visando *a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação*, no entanto sem referência explícita à educação multicultural, apesar de se reconhecer no documento que os contextos sociais em que as escolas se inserem condicionam a atitude dos alunos face ao processo educativo e que o seu sucesso é reduzido em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de imigrantes ou filhos de populações itinerantes, importando promover o sucesso, muito particularmente das crianças e dos jovens que se encontram em risco de exclusão social e escolar. Preconiza-se desta forma neste documento que o Projeto Educativo (PE), deve estar ao serviço da construção da identidade de um território educativo e “deverá contemplar obrigatoriamente [...] componentes inovadoras nos domínios da educação ambiental, artística e tecnológica e do ensino experimental das ciências” (Despacho nº147-B/ME/96, de 1 de Agosto). Para a educação multicultural (e intercultural) não é feita qualquer referência. Assim, como refere Souta “Ficou-se pela retórica justificativa e

nada se concretizou, pois o normativo é omissivo neste domínio” (Souta, 1997, p.68). Segundo este autor, a autonomia das escolas face à construção do seu Projeto Educativo (PE) pode ser o garante da inclusão da componente da educação multicultural (Souta, 1997, pp.60- 69).

Mais recentemente, em dezembro 2007, o Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia designaram o ano de 2008 como o Ano Europeu do Diálogo Intercultural no sentido da prevenção da ocorrência de conflitos étnicos, religiosos, culturais, sociais e linguísticos. Com a celebração deste ano visa-se promover o diálogo intercultural numa sociedade supranacional e multicultural, como a União Europeia. O objetivo principal desta iniciativa foi mostrar que as diferenças culturais não funcionam como entrave para a consolidação do processo de integração, mas, pelo contrário, representam uma grande riqueza cultural e permitem o aprendizado mútuo dos diferentes membros de uma sociedade multicultural. (http://www.euroid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=3701&p_est_id=9888, acessado em 1 de junho de 2011).

Mas não se muda por decreto, é necessário que se dê importância real ao respeito pela diversidade cultural vivenciada na U.E., tendo como base a teoria do multiculturalismo (cf. Souta, 1997).

A multiculturalidade na escola é hoje uma realidade e, simultaneamente, um desafio para os educadores. Os educadores deveriam ter em conta que o ensino intercultural deveria estar dirigido não só ao conhecimento, mas também à adoção de atitudes e comportamentos conducentes à aceitação e respeito pela diversidade cultural e social.

Esta posição é salvaguardada na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, ao apontar como grandes finalidades da educação a justa e efetiva igualdade de oportunidades. Esta lei, nos seus princípios gerais, determina que o estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas, de forma a contribuir para o desenvolvimento pleno

e harmonioso da personalidade dos indivíduos, procurando responder às necessidades sociais e promovendo o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, bem como o diálogo e a troca de opiniões (cf. redação do artigo 1º, alínea 1, 2, 3, 4, 5 da Lei de Bases do Sistema Educativo LBSE (ME, 1986).

Assim, consideramos que, desde o ensino Pré-Escolar, se deve dar especial importância à Área de Conteúdo da *Formação Pessoal e Social* (F.P.S.), área considerada transversal e integradora em todo o processo educativo, e que visa “favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” *Orientações Curriculares para o Ensino Pré Escolar*, (OCEPE, 1997, p. 51). Esta Área de Conteúdo pode monitorizar e potencializar todas as Áreas de Conteúdo do Pré-Escolar, *Conhecimento do Mundo* (C.M.); *Expressão e Comunicação* (E.C.) e *Tecnologias da Informação e Comunicação* (TIC), importando desenvolver a *Identidade/Autoestima, a Cooperação e a Convivência Democrática/Cidadania*.

Nesta linha, aludem também as recentes *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* (MAEPE, 2010), ao afirmarem que as aprendizagens se situam “num processo em construção, que está intimamente relacionado com o tipo e a qualidade de experiência de vida em grupo que são proporcionados no jardim-de-infância e com o modo como são abordados os diferentes conteúdos e organizadas as atividades.”

Perante estes novos desafios a escola tem de estar aberta à diferença e saber gerir a coexistência das culturas dos diversos grupos étnicos potencializando relações de enriquecimento mútuo e complementaridade (Pereira, 2004).

Consideramos que não basta reconhecer nem tão pouco conhecer a multiculturalidade das escolas, importa transportá-la, abordá-la e trabalhá-la no ato educativo.

Abdallah, P. (1999, pp. 51- 219) diz-nos que, numa sociedade multicultural, é essencial estudar as outras culturas, só assim se poderá preconizar a igualdade de oportunidades, coração da educação intercultural, pois para agir é necessário conhecer. A educação faz parte da cultura. A educação intercultural é uma filosofia alternativa de educação e deve ser encarada como meio de impedir a discriminação, o preconceito e o racismo com base na raça, na etnia e na cultura. A finalidade última da educação intercultural é permitir aos jovens e aos adultos estarem juntos de forma pacífica, interagindo positivamente, aprendendo uns com os outros, pelas suas diferenças, complementando-se.

Assim há que distinguir a educação intercultural de outras abordagens.

Como referem Stoer & Cortesão, (1995 pp.44-45), todos os professores são até certo ponto mono e inter/multiculturais. Quer os mono quer os inter/multiculturais reconhecem a diferença, no entanto posicionam-se face a ela de maneira diferente. Os primeiros, portadores de uma determinada cultura e confrontados com a multiculturalidade das escolas, reconhecem a diferença sem a querer conhecer, mas como obstáculo a corrigir, tendo subjacente uma noção de cidadania. Os segundos veem a diferença como um potencial, tendo subjacente uma noção de cidadania participativa de todos e de cada um.

Leite (1997) refere que o “multiculturalismo benevolente”, ou seja, o mero reconhecimento da diversidade, tem muita importância na construção da identidade cultural e étnica, mas muito pouca importância no que diz respeito a negociações de sucesso para grupos étnicos minoritários nas suas interações com os grupos dominantes na sociedade. Por outras palavras, não basta reconhecer a diversidade tem de se dar visibilidade às diferenças e valorizá-las na sua singularidade de forma a evitar conflitos baseados nessas mesmas diferenças.

Também Cardoso refere que a maioria das perspetivas de educação multicultural mantém referências a uma conceção tradicional e estática de cultura, entendida como um conjunto de características materiais ou espirituais, mais ou menos imutáveis, atribuídas a grupos de pessoas que as transmitem de modo semelhante de geração em geração. O interculturalismo, baseado na perspetiva de educação intercultural, tende a concentrar-se nas diferenças culturais, sobrevalorizando o que entre elas e entre todos

os humanos existe de comum. A educação intercultural não existe por si só, ela é vertente de uma educação para a cidadania interdependente, valorizando tanto as dimensões comuns como as diferenças entre as culturas (cf. Cardoso, 1998, pp.14 - 23).

Assim, após a tomada de consciência da realidade e da importância da multiculturalidade nas nossas escolas, urge passar à ação. Leite escreve que:

“As respostas educativas que têm sido dadas ao multiculturalismo têm variado ao longo dos anos, de país para país, de escola para escola e, mesmo, de professor para professor, influenciadas por concepções ideológicas, teóricas e contextuais diversas [...] Só uma implicação ativa dos professores no projeto curricular e nos processos do seu desenvolvimento — implicação esta orientada pelo desejo de responder às situações reais e às características plurais das crianças e dos jovens dos diversos grupos sociais, económicos e culturais presentes na escola — favorece a ocorrência de uma adaptação do plano curricular oficialmente prescrito e a diferenciação positiva dos processos de ensinar e de fazer aprender. Por outro lado, só essa atitude dos professores permite contrariar as teses que acusam a instituição escolar de não mais fazer do que reproduzir as situações socioeconómicas existentes.

Se queremos uma “escola para todos”, e não apenas para o tal “cliente ideal”, temos de aceitar o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros diferentes de si.” (2003, pp. 11 -30).

Segundo Leite (2003), perante a diversidade dos alunos, o educador e o professor devem acreditar nas vantagens que essa diversidade traz e transportarem para a escola os saberes dos diversos grupos, trabalhando-os, não de forma esporádica e fragmentada, mas contínua, contextualizada e vivenciada. Desta forma, e desde que sejam criadas oportunidades de troca e reciprocidade, a presença nas escolas de crianças pertencentes a grupos culturais diferentes não deve ser encarada como obstáculo para a aprendizagem, mas sim, como potencial fator de enriquecimento. Assim do contacto de culturas, podemos passar à interação cultural.

Jórdan (1995, p. 63- 82) diz-nos que a educação intercultural é ambiciosa em termos de objetivos, pretendendo desenvolver:

- a educação, no mínimo, bicultural;
- a consciência crítica da própria identidade cultural;
- o incremento de atitudes abertas e de enriquecimento recíproco.

Para o autor, os professores precisam de conhecer, em termos genéricos e específicos, as culturas em que os seus alunos foram socializados, de forma a poderem compreender as suas atitudes e a monitorizar a suas práticas educativas de modo contextualizado e abrangente. Adverte o autor para a necessidade do professor tomar consciência da sua importância na promoção do êxito escolar das crianças incluindo aquelas que provêm das minorias étnicas.

Assim, sobre a escola recai a responsabilidade de acolher de modo inclusivo a diversidade, preparando os alunos e a sociedade para lidarem positivamente com ela, através do contacto com um leque variado de línguas e culturas que predisponha a viver com o Outro de forma harmoniosa e salutar.

Todas as culturas têm potencial para aprenderem umas com as outras, de modo diferente e de contribuírem para o património comum da humanidade. A educação desempenha um importante papel na garantia deste princípio. Os educadores têm a responsabilidade de fortalecer a identidade cultural das crianças e os seus valores e, simultaneamente, de promover o respeito e a compreensão pela cultura dos outros. Daí, a importância de se desenvolverem saberes e competências nos professores e formadores que lhes permitam enfrentar de modo eficaz esta problemática (Stoer & Cortesão, 1999, p. 8).

Leite (1997) refere que, em Portugal, a origem desta educação está relacionada com o fato de passarmos a receber povos de outras nações, com outros costumes e tradições, outras religiões, outras crenças e outras línguas. Depois de passarmos por uma fase de opção, declaradamente assimilacionista (bem expressa no multiculturalismo conservador da educação escolar colonial) têm-se vindo a delinear

algumas ações que começaram por uma aceitação passiva e benevolente da diversidade e se têm tornado progressivamente mais interativas e geradoras de uma interculturalidade crítica. Leite, diz-nos ainda que, as teorias da assimilação que caracterizaram as primeiras opções em educação deram origem a metáforas como a metáfora do “caldo de culturas” e da “salada de culturas”. A ideia do “caldo de culturas” está associada ao princípio de que todas elas têm aspetos positivos, pelo que a diversidade presente neste “caldeirão” constitui uma fonte geradora de uma nova cultura superior. Assim, segundo a autora, o acesso e desocultação das características de cada uma das culturas em relação a outras culturas permite desfrutar do “bilinguismo” cultural.

Assim, consideramos que o educador, ao respeitar e dar visibilidade às particularidades das culturas existentes na escola, torna a escola mais inclusiva.

A ideia de escola inclusiva, passou a ganhar força a partir da década de noventa, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 em que estiveram presentes a UNESCO, a United Nations Children’s Fund (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (cf. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>). Esta conferência teve como meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta através de uma pedagogia que acolha todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como fator impulsionador dessa nova forma de organizar as aprendizagens.

Na conferência de Jomtien,

“A Unesco destacou a diversidade e as minorias – por exemplo, o analfabetismo da mulher. Uma categoria nova aparece no discurso pedagógico: a equidade. Até 90, falava-se muito na igualdade de oportunidades. A partir daí, passa-se a trabalhar com a categoria de equidade. O contrário de igualdade é desigualdade e de equidade é iniquidade (...) A Unicef enfatizou a educação integral e suas necessidades básicas. O novo enfoque da conferência de Jomtien passou a ser a educação não mais identificada como

escolaridade. (...) a Unicef tentou dar uma conotação mais qualitativa, abordando qualidade de vida, de nutrição e de saúde das crianças.”

(http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-1990&catid=4:educacao&Itemid=15,
acedido em 24 de julho de 2011).

Segundo a UNESCO aqueles que são diferentes e aqueles que pertencem às minorias devem ser tratadas com equidade não apenas em termos de acesso à escolaridade, após o assegurar de que se reúnem as condições básicas de saúde e nutrição, condições essas indispensáveis para uma educação de qualidade.

São vários os autores que se referem à educação intercultural como forma de equidade social.

Balandier, (1985, citado por Abdallah-Pretceille, 1999) diz-nos que:

“ L’orientation interculturelle est en ce sens une autre manière d’analyser la diversité culturelle, non pas à partir des cultures prises comme des états, comme des entités indépendantes et homogènes, mais à partir des processus, des interactions selon une logique de la complexité, de la variation (au nom des différences), selon une «science générative» (1991, p. 51)

Concordamos com o autor, pois consideramos que a verdadeira educação intercultural, não pode ver as culturas como homogêneas e independentes umas das outras, mas em permanente interação geradora de conhecimento.

Ouellet refere que:

“ Selon les conceptions les plus courantes, em effet, l’éducation interculturelle doit permettre à les jeunes (et adultes) non seulement de se côtoyer paisiblement mais d’interagir positivement et de s’enrichir mutuellement de leurs différences et de leur complémentarité et, surtout, de prendre conscience de leur «commune humanité» et de leur destine commun.”. (1991, p. 96)

As várias perspetivas sobre educação intercultural (Abdallah-Pretceille, 1999; Cardoso, 1998; Cortesão & Stoer 1995; Leite 2003; Ouellet, 1991), complementam-se, tendo em comum uma proposta de transformação presente na ideia de que aprender a viver juntos e a relacionar-nos numa base mais igualitária implica mudanças.

Os professores e educadores devem, nesta linha, promover uma abordagem intercultural no trabalho educativo que realizam, na perspetiva de criar contextos mais inclusivos. Neste sentido deve estar desperto e aprender a gerir os saberes, os testemunhos de cada uma das crianças num clima de abertura, de escuta ativa e de envolvimento.

Jórdan diz-nos que

“...si lo que se desea es una en profunda y auténtica en nuestros centros escolares, uno de los primeros pasos es que el profesorado la entienda según su habitual forma de pensar; es decir, como algo no sólo atractivo teóricamente, sino también - y sobre todo como una condición indispensable para el éxito escolar y las buenas relaciones de todos los alumnos de la clase: minoritarios y mayoritarios.”(1995, p.19).

Concordamos com o autor pois consideramos que, ao nível do pré-escolar a Área de Conteúdo da *Formação Pessoal e Social* nos domínios, da identidade / autoestima, da cooperação, da convivência democrática / cidadania, e no domínio: solidariedade / respeito pela diferença, permite ao educador conceber atividades e projetos em que a equidade seja uma premissa fundamental de forma a garantir o êxito escolar de todos.

Zeichner (citado por Sá Chaves, 2000, p.37) diz que não é a prática que ensina mas sim a reflexão sobre a prática. Neste sentido, é crucial que o educador reflita sobre as suas atitudes para com as crianças e veja se aborda a diversidade de outras culturas ou religiões no sentido de equacionar e adotar uma postura de interculturalidade.

Segundo Banks (1995), a abordagem curricular da interculturalidade (conteúdos, materiais pedagógicos, formas de estar em sala de aula, etc.) pode ser feita a partir de diferentes perspetivas e níveis de aprofundamento, que pressupõem:

- a ação interventiva (alteração das relações de poder e de participação);
- a transformativa alteração de (pontos de vista);
- a aditiva (ampliação de conteúdos);
- a episódica (celebração de datas e festas).

Consideramos que a ação educativa não deve ser fragmentada, mas contextualizada e vivenciada como nos refere Leite, (2003). Assim, a presença nas escolas e nas salas de aula de crianças e jovens pertencentes a diferentes culturas não deverá ser vista como um obstáculo para o ensino e para a aprendizagem, mas sim como um potencial fator de enriquecimento potenciado através de procedimentos interativos, criando oportunidades de troca e reciprocidade. Cabe ao educador criar oportunidades para que essas trocas se deem. Para tal, a educação não deve ser encarada como mera “transmissão”, excluindo ou rejeitando as experiências dos alunos, mas ser estruturada nas suas experiências e pontos de vista e não numa cultura imposta e muitas vezes alienante (cf. Banks, 1995).

O tipo de relação que o educador estabelece com a interculturalidade manifesta-se através da forma como prepara o espaço, os materiais, o tipo e a qualidade das experiências de vida em grupo que são proporcionadas e o modo como são abordados os diferentes conteúdos e organizadas as atividades. O educador constitui-se assim como uma peça crucial para a construção de um currículo aberto e adequado à diversidade dos contextos e dos alunos.

Mas a abertura à diversidade, através de práticas inclusivas, só se faz se o educador tiver consciência das crenças que sustentam as suas práticas, se estiver disponível para conhecer, alargar, transformar posturas numa atitude pró ativa, procurando conhecer para transformar.

Banks (1995) refere que haverá equidade pedagógica quando os professores usarem técnicas e métodos que facilitem o desenvolvimento acadêmico dos estudantes de raças, etnias e classes sociais diferentes.

Delors refere que

“ ...qualquer sociedade humana retira a sua coesão num conjunto de atividades e projetos comuns, mas também de valores partilhados, que constituem outros tantos aspetos da vontade de viver juntos [...] a educação pode ser um fator de coesão se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social (1996, pp. 45 - 47)

Abdallah-Pretceille refere também que “ l'éducation interculturelle est plus que une option éducative, elle traduit des enjeux de société et c'est en fonction de ce contexte qu'il faut analyser son histoire, ses linéaments, ses contradictions et ses ajustements progressives” (1999, p.5). O autor clarifica a importância do prefixo “inter” como “ um processo dinâmico de interação entre indivíduos ou grupos, envolvendo, simultaneamente, representações sociais e mentais no seio desse mesmo processo” Abdallah (1986, p. 42).

A educação intercultural é mais do que uma opção educacional, não basta reconhecer a multiculturalidade, há que saber tomar as diferenças como ponto de partida para as aprendizagens e como meio de enriquecimento de cada um e de todos, transportando para a escola os saberes do cotidiano dos diversos grupos e trabalhando-os na construção de um saber escolar.

Na verdade, para transformar a realidade o educador precisa de pensar se está disponível para mudar. Mudar a sua perspectiva sobre as coisas, mudar o modo como lê o mundo, como vê os outros, como se relaciona. Este processo de transformação pessoal, de desenvolvimento de capacidades, de reflexão e de compreensão dos outros, pressupõe uma consciência crítica acerca de si próprio – dos seus recursos e também dos limites das suas interpretações. Adotar uma perspectiva intercultural

envolve uma ideia de projeto e espelha-se no agir, na forma como o professor ou educador comunica e interage (cf. Banks, 1995).

A mudança de atitudes e percepções é segundo Jórdan, (1995, p. 107) o ponto mais delicado e difícil na formação dos professores relativamente à educação intercultural.

Assim, não basta dar informação ao professor, este tem que fazer a (re/des)construção das suas conceções num processo que faz apelo às várias componentes envolvidas na mudança de comportamentos.

Tanto Abdallah-Preteille (1999), como Banks, (1995), ou Delors, (1996) argumentam a favor de um trabalho docente amplamente articulado, refletido e contextualizado.

Assim, a compreensão e a consciencialização desta dinâmica abrem caminho a novas formas de gerir o currículo pelo que importa saber qual o lugar da educação intercultural na educação pré-escolar, tema que abordaremos no ponto seguinte.

2- Educação intercultural no pré-escolar

Não se pode obrigar um animal a beber se não tem sede!

Christiane Ferreti

No Relatório da UNESCO, Delors (1996, p. 89) diz que “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” Neste relatório, o autor identifica quatro pilares da educação como fundamento para se poder extrair todo o potencial e habilidades dos alunos para aprenderem a viver juntos, rumo ao desenvolvimento humano sustentável. Para Delors (1996) há quatro 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*. Concordamos com o autor quando este refere que

“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” (Delors, 1996, p. 90).

Vários estudos determinam que, desde o pré-escolar, as crianças têm consciência das diferenças raciais e têm atitudes que espelham as dos adultos, chegando à escola com conceitos errados e/ou enviesados sobre os grupos étnicos.

Os educadores devem antes de mais familiarizar-se com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, designadamente nas cláusulas que referem que toda a criança deve ser protegida contra todas as formas de discriminação, preservando a sua identidade, a sua liberdade de pensamento, a sua expressão e a sua religião. Para tal, o educador deverá ter acesso a informações e material de fontes

diversas, de forma a garantir o bem-estar espiritual, moral, físico e mental da criança, respeitando a sua origem étnica, religiosa, cultural e linguística. A criança poderá assim usufruir de igualdade de oportunidades no acesso à educação, preparando-a para uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos. Esta é a essência da educação para a compreensão intercultural.

Eagleton (2000, p.167) diz-nos que o homem não vive apenas da cultura, também vive para a cultura. Na cultura tudo nos é próximo, os sentimentos que nutrimos a forma como os expressamos, a convivência, a relação familiar e o que valorizamos. No entanto, por vezes a cultura é-nos próxima por pura condescendência, e essa proximidade pode tornar-se em algo obsessivo e patológico. Daí a necessidade de os educadores ajudarem as crianças a partilhar, conhecer e respeitar outras formas de pensar, de fazer e de ser diferentes, tentando identificar pontos comuns e respeitar posturas diferentes. Desta forma os educadores estarão a trabalhar para construir um “futuro viável” em que a equidade, a justiça social, a paz e a harmonia sejam uma realidade. A educação é a “força do futuro” pois através dela se dá a modificação.

Para o filósofo Edgar Morin a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino, para que o indivíduo tomasse conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. Deste modo, a compreensão torna-se simultaneamente meio e fim da comunicação humana daí a necessidade de explorar as situações de incompreensão das causas e das consequências desta. (cf. Morin, 2002). Concordamos com o autor pois, consideramos que não basta dizer “é feio”, “não se faz” ou “não se diz”, trata-se de discutir e explorar as situações do que é “certo” e do que é “errado” do que é “portar bem” e do que é “portar mal” junto das crianças, numa atitude de abertura à diversidade descentrando-nos do nosso ponto de vista e empatizando com a criança, pois como refere Morin (2002):

O inesperado surpreende-nos. Porque nos instalamos com demasiada segurança nas nossas teorias e nas nossas ideias e estas

não têm qualquer estrutura para acolher o novo. Ora o novo brota sem cessar (2002 p.35).

Identificamo-nos com o pensamento de Carneiro, (1991, p.77) que nos diz que ao desenvolver uma atitude de empatia na escola, ensinando os alunos a colocar-se no lugar do outro (do outro pertencente a outros grupos étnicos, religiosos ou linguísticos) o professor/educador está a modelar os comportamentos sociais do aluno, ao longo da vida, podendo evitar-se incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. Assim, através do ensino da história das religiões ou dos costumes, pode criar-se no aluno uma atitude de abertura que pode servir de referência útil para futuros comportamentos.

O educador intercultural, ao impulsionar estes princípios nas suas práticas pedagógicas, ajuda as crianças desde muito cedo a aprenderem a viver juntas, a estarem em harmonia com outras culturas de forma sustentada, com justiça, equidade e igualdade de direitos.

O educador inter/multicultural orienta as suas práticas pedagógicas para :

- a diversidade cultural como uma mais-valia no processo de ensino e de aprendizagem;
- a rentabilização/valorização de saberes e culturas;
- a tomada em consideração da diversidade cultural dos alunos;
- a reconstrução da identidade cultural e ultrapassagem do etnocentrismo;
- a assunção da escola como parte integrante da comunidade (descentração);
- o conhecimento das diferenças culturais e das suas práticas sociais e a exploração das diferenças através de dispositivos pedagógicos (adaptado de Stoer & Cortesão, 1995 p.44).

Assim, consideramos que, dependendo do contexto cultural local, o educador poderá selecionar temáticas através das quais uma variedade de aprendizagens e experiências socioculturais podem ser realizadas.

Acreditamos que a complexidade que caracteriza as nossas escolas deve ser encarada como uma mais-valia, estimulando o educador a desocultá-la no sentido da compreensão do Outro no seu contexto, na sua cultura, enquanto pessoa. Só através

deste processo de desocultação e de consciencialização se pode ajudar a criança a encarar a diversidade como uma riqueza e uma mais-valia, levando-a a perceber e interiorizar, desde os primeiros anos, que todos podemos coexistir e aprender uns com os outros (cf. Banks, 1995; Leite, 2003; Freire, 2005).

Segundo Roldão, (citada por Alarcão & Roldão, 2010, p.16) a função de ensinar deve ser entendida e caracterizada como o processo de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, tendo como pedra basilar o currículo que deve ser adequado e relevante em função da especificidade de cada contexto. Toda a educação se insere num determinado contexto, cabendo ao educador apropriar-se desse contexto e adaptar o currículo. Não se pode educar no vazio. Assim, cultura e educação estão profundamente ligadas, os educadores não podem partir do princípio que todas as crianças, numa determinada faixa etária e com um determinado nível cognitivo se interessam e aprendem da mesma maneira. Há todo um historial de vivências que a criança traz consigo e que a leva a comportar-se, a interessar-se e a reagir de determinado modo. Cabe aos educadores, desocultar essas vivências no sentido de as perceber e de as mobilizar nas atividades educativas.

Como nos refere Peres (2000, p.42) não basta dizer que urge preservar as identidades se não tentarmos encontrar lugares e valores comuns que testemunhem a permeabilidade, a abrangência e a diversidade como recursos da vida humana. O autor refere que é na infância que se lançam as bases do desenvolvimento nos mais diversos aspetos, físico-motor, social, emocional, cognitivo, linguístico e comunicacional.

Consideramos que não basta ao educador compreender as outras culturas apenas falando delas, é necessário que as aceite, que experimente e vivencie as suas particularidades e as aprecie, tendo uma atitude ativa na sua partilha.

São vários os autores que afirmam que a integração/inclusão dos alunos das minorias na escola depende em grande parte das conceções e atitudes dos educadores e dos professores relativamente às culturas minoritárias Jordán (1994, pp. 29 -172) identifica três tipologias de professor:

- na primeira tipologia, coloca aqueles para os quais a cultura de origem dos grupos minoritários dificulta a sua integração e pode conduzir à elaboração de programas de educação compensatória e/ou à rejeição, desses alunos das minorias da sua própria cultura, a comportamentos de resistência face aos valores, procedimentos e atitudes da cultura maioritária;

- na segunda tipologia, enquadra aqueles que apresentam alguma sensibilidade perante a linguagem e a cultura dos alunos pertencentes a grupos minoritários, incluindo, ocasionalmente, alguns dos seus elementos culturais no currículo escolar;

- na terceira tipologia, agrega aqueles que se mostram muito sensibilizados pelas culturas minoritárias, acolhendo, respeitando e valorizando os seus valores e modos de vida. Trata-se daqueles que frequentemente defendem o «puro relativismo cultural». O autor considera que esta visão pode aproximar-se da visão de educação intercultural dizendo que é necessário criar «pontes» ou dispositivos pedagógicos interculturais que proporcionem uma permeabilidade entre valores, saberes e modos de vida de diferentes culturas em presença.

Assim, a postura do educador/professor face aos grupos minoritários pode ser uma dificuldade, de alguma sensibilidade ou de muita sensibilidade e essa postura determina o seu tipo de atuação e, conseqüentemente, as inter-relações entre as crianças, pois não nos podemos esquecer que o educador é um modelo para as crianças.

Lembramos que na educação pré-escolar importa envolver as crianças e implicá-las nos conteúdos que se pretendem abordar, essencialmente de modo lúdico (cf. Vygotsky, 1999). Os educadores que acreditam e valorizam um currículo colaborativo e participativo favorecem práticas inclusivas.

Assim, depois de estar sensibilizado para a importância da educação intercultural desde o pré-escolar e para a importância do seu papel na implementação de um currículo com equidade pedagógica, o educador tem de conhecer o grupo com quem

vai trabalhar de forma a fazer uma abordagem intercultural, ou seja aprender sobre outras culturas de forma a gerir com o grupo o que há de comum e o que há de divergente e na importância de respeitar as diferenças.

Através desta metodologia de ação, o educador consegue promover práticas de educação intercultural desde o pré-escolar. Assim, ao transportar para o ato educativo a descoberta e valorização de outras culturas tendo por pilar os modelos Interacionistas e Construtivistas, segundo os quais as aprendizagens e o desenvolvimento se dão a partir de experiências significativas para o sujeito (cf. Formosinho 1998, p. 164), estaremos a proporcionar à criança as quatro aprendizagens fundamentais que, segundo (Delors 1996, p. 89-90), ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento:

- o “aprender a conhecer”, fomentando o conhecimento e a consciencialização sobre outras culturas, comparando e contrastando diversas maneiras de pensar, facilitando a compreensão intercultural;

- o “aprender a fazer”, desenvolvendo o trabalho em equipa, tirando partido dos conflitos, criando nas crianças relações interpessoais positivas e capacidade de resiliência perante as frustrações e/ou incertezas;

- o “aprender a ser”, favorecendo o desenvolvimento de valores e atitudes positivas, de coragem e de aceitação, tratando os outros com respeito, mesmo que isso signifique ir contra a norma;

- o “aprender a viver juntos” (estrutura subjacente a todos os pilares), apoiando a cooperação pacífica com os pares no dia-a-dia, valorizando a cultura dos outros e seus valores, o respeito mútuo, a igualdade na resolução pacífica de conflitos.

Segundo Carneiro (1991, p. 76) o *Aprender a Viver Juntos*, desenvolve o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições, espiritualidade e das nossas crescentes interdependências o que poderá criar um espírito novo que conduza

à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos.

A abordagem intercultural provoca efeitos ao nível global do contexto relacional e implica uma expansão do significado de "aprender a viver juntos", para incluir o aprender a compartilhar os recursos do mundo, a riqueza, numa sociedade pacífica, justa, humana e sustentável.

Freire (2005) diz-nos que há urgência em preparar educadores para enfrentarem os desafios colocados por uma sociedade em mudança. Ser educador nesta nova dimensão significa comprometimento com a construção de uma nova realidade. É preciso formar o professor e o educador, restaurando-lhe o seu “ser docente” no sentido ontológico para que possa exercer uma prática humanizada.

Os alunos considerados fora dos padrões socialmente estabelecidos de “normalidade”, face a um pensamento conservador, ficam marginalizados, estereotipados, segregados do convívio com os ditos “normais”. Em algumas sociedades, ser negro, ser velho, ser mulher, ser criança, ser deficiente, tem representado uma condição de subalternidade de direitos e de desempenho de funções sociais.

Magalhães (2005) diz-nos que o professor/educador, ao reconhecer a diversidade cultural e ao estabelecer como objetivo motivar os alunos para conhecerem novas culturas que permitam visualizar o outro como diferente, permite manifestações de sentimentos, de afetos e de valores que trazem para a realidade dos alunos o desafio de se trabalhar com a interculturalidade.

Consideramos que é, no respeito pelas características socioculturais dos alunos que reside um dos grandes desafios da escola de hoje e do exercício profissional de cada educador de forma a tornar a escola mais inclusiva. Neste sentido importa compreender o conceito de inclusão, o que

“significa reestruturar a nossa práxis, reavaliar as interações do nosso cotidiano escolar e adequá-las à realidade social e cultural de nossos alunos. A escola inclusiva deve ser aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda a todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como fator impulsionador dessa nova forma de organizar as aprendizagens (www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de48524a77_1, acessado a 1 de agosto de 2011).

Assim, fazer do nosso espaço escolar o lugar onde as experiências coletivas sejam vivenciadas pelo grupo é respeitar os educandos e as suas singularidades, condição que consideramos indispensável para promover mudanças significativas nos processos sociais, possibilitando a construção do conhecimento de forma dinâmica, em ambientes heterogêneos, onde a diferença seja percebida como um aspeto positivo no processo educativo.

O educador intercultural é sensível à inclusão cultural e à sua adequação, valorizando as diferentes culturas, incluindo-as no currículo, criando experiências de aprendizagem em torno da diversidade cultural e linguística da escola, comunidade ou classe que:

- incorporem um leque diversificado de conhecimentos culturais, experiências e perspectivas;
- valorizem a aprendizagem sobre histórias e vidas de diversas culturas;
- valorizem e incluam conhecimentos culturais e linguísticos diferentes;
- valorizem as competências dos diversos alunos, tanto na classe como na comunidade, visitando, se possível, lugares culturalmente significativos;
- fomentem a partilha de saberes e experiências de aprendizagem (cf. Leo 2010).

Consideramos que só vivenciando e explorando as situações, os alunos poderão colocar em prática, no seu quotidiano, de forma consistente, conhecimentos e valores.

A aprendizagem é um processo contínuo que permite, desde muito cedo, que as crianças se tornem cidadãos responsáveis do mundo e modelos sobre o que significa viver em harmonia com os outros.

Para Carneiro (1991, pp.57, 87, 88) a educação Intercultural é um apelo ao diálogo, sem condições, sem fronteiras e sem preconceitos. O autor cita Freire (1983, p.115), «Para que façam realmente educação e não domesticação. Exatamente porque, sendo o diálogo uma relação “eu-tu”, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o “tu” desta relação em mero objeto, ter-se-á pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando”. Assim, advoga Carneiro, não há valores inteiramente privativos – todos os valores pessoais se entrecrocaram e enriquecem mutuamente. O grau de interdependência é tal que o bem ou o mal que faço a mim próprio acabo por impô-lo a todos os outros, e vice-versa. O horizonte da relação joga-se em diversos planos assim como a existência humana, ela própria, se desenrola em diversos tabuleiros.

Consideramos que, sempre que possível, estas abordagens interculturais devem incorporar os conhecimentos, opiniões e necessidades dos alunos de diversas origens culturais dentro da escola ou de membros das comunidades locais ou das proximidades. Desta forma, a diversidade cultural e linguística das comunidades locais pode ser valorizada e reconhecida, assegurando-se a inclusão cultural completa e incentivando-se o orgulho entre os alunos na sua herança cultural, o reconhecimento de outras culturas e a sua valorização. Cria-se, assim, um clima geral de respeito por todas as diferenças de classe, género, etnia, deficiência, diferentes estilos de aprendizagem e competências.

Consideramos que o educador é sempre um modelo para as crianças e com esta atitude de inclusão e de reforço do conhecimento cultural, capacidades, valores e experiências dos alunos, reforçando constantemente as particularidades dos aspetos de cada cultura, se aumenta a consciência do aluno sobre os aspetos positivos da sua cultura e da dos outros ao seu redor, incrementando a autoestima, o respeito mútuo e a compreensão. Através deste clima relacional as crianças aprendem a respeitar o

outro na escola e na comunidade, valor que consideramos devia ser regulado ao longo de toda a escola. Os educadores devem evitar a formação e expressão de preconceitos, estereótipos e juízos de valor sobre os outros, com base, por exemplo na raça, cor da pele, aparência física, gênero, classe socioeconômica, origem étnica, religião, linguagem e outras manifestações culturais ou comportamentais. Tais preconceitos podem levar à ansiedade e intimidação de alguns alunos. Para tal consideramos que os educadores devem refletir constantemente de forma a tornar mais consciente os próprios preconceitos e estereótipos, explorando com as crianças o que está bem e o que está mal, o que é justo e injusto, e atitudes adversas em relação a etnias ou grupos minoritários.

A criança, ao explorar a própria cultura, ao compreendê-la e valorizá-la sente orgulho dela e compartilha-a com segurança com outros, sendo capaz de a sustentar em face da exposição a outras culturas. Além disso, os alunos precisam de explorar outras culturas e de identificar os seus pontos fortes e as contribuições para o mundo, desenvolvendo uma compreensão e apreciação dessas mesmas culturas, aprendendo com elas, e desenvolvendo a capacidade de escutar e de compreender.

Integrando a interculturalidade no currículo, o educador oferece um ambiente de aprendizagem propício, tornando-se desta forma:

- facilitador, guia e modelo, demonstrando os valores de compreensão intercultural, através do comportamento e de uma ação coerente;

- estimulador da curiosidade, da criatividade, da reflexão crítica, do questionamento, da comunicação positiva e de habilidades de negociação;

- provedor de uma ampla gama de experiências de aprendizagem culturalmente apropriadas e adaptadas a diversos estilos de aprendizagem e preferências, integrando-as no currículo;

- aglomerador do conhecimento do aluno e da experiência, edificando o currículo sobre os seus interesses.

Este ambiente de aprendizagem solidário, equitativo e inclusivo através de uma aprendizagem ativa, participativa, democrática e centrada no aluno, contribui para o desenvolvimento do potencial da criança como um todo, usando os seus sentidos na aprendizagem, experimentando uma sensação de pertencer e de se sentir valorizado e incluído no grupo.

Assim, o papel do educador é crucial para a efetividade da educação intercultural e para o entendimento e promoção da mudança de comportamento entre os alunos.

Pereira (2004) alerta para o facto de que:

“ Apesar de o discurso multiculturalista ter influenciado fortemente a legislação escolar e as políticas educativas, continua a haver um enorme hiato entre a retórica e a prática. Tal hiato deve-se, sobretudo, a um insuficiente e ineficaz sistema de formação contínua de professores, o qual não tem dado o relevo adequado a uma problemática tão importante e necessária, impedindo ou dificultando o acesso de muitos professores, nomeadamente os mais antigos, a informações, conhecimentos e competências no âmbito da educação multicultural” (2004, pp.11-12).

Concordamos com o autor e para isso torna-se necessário investir na formação de professores no sentido de estes tomarem consciência da importância de realizar práticas escolares que acompanhem as mudanças sociais.

Assim, consideramos que, antes de intervir, o educador deva refletir sobre as particularidades do seu contexto de trabalho, de forma a compreender valores, formas de ser/estar e tipos de condutas que as crianças têm. A capacidade de se colocar no lugar do outro, criando uma relação de empatia, é fundamental para estar desperto e poder agir de forma contextualizada e potenciadora de um trabalho capaz de promover a equidade pedagógica.

No próximo ponto iremos abordar de que forma é que podemos formar as educadoras de infância para a educação intercultural, explicitando o modo mais

adequado de fazer a monitorização dessa formação, isto é fazer a supervisão dessas profissionais.

3- Formação e conhecimento profissional

Pretendemos com este ponto refletir sobre a forma mais adequada de formar educadoras para a educação intercultural. Trata-se de compreender como esta pode contribuir para um olhar renovado sobre as práticas educativas de forma a inová-las e melhorá-las tendo em conta a diversidade cultural.

Chantraine diz-nos

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. A lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação... a formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência “(1992, p. 9).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) refere que é na infância que se lançam as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspetos, físicos motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos e comunicacionais. Sendo o educador de infância o primeiro agente educativo escolar, consideramos que este representa um papel muito importante na implementação eficaz da educação multicultural. Mas o educador, antes de ser um profissional de educação, é pessoa com toda uma história de vida feita de crenças e opções das quais precisa, antes de tudo, de tomar consciência.

Bizarro (2008, pp. 122-125) refere que todos carregamos a cultura em que nascemos e devemos questionar o nosso posicionamento ético em relação aos outros e em relação a nós mesmos. É através deste exercício de reflexão a que Bizarro chama de “pedagogia da memória”, deste “conhece-te a ti mesmo”, que podemos desocultar

preconceitos, estereótipos e outras formas de discriminação e exclusão e, ao mesmo tempo, tomar consciência da alteridade o outro, percebendo que não é tão outro como isso. A esta “pedagogia da memória” deverá seguir-se uma “ pedagogia de abertura”, que permita viver os conhecimentos e as vivências que vão surgindo no dia-a-dia da escola e mergulhar na magia e na aventura do agir comunicacional, apostando na negociação de sentidos e de significados.

Assim, como nos diz Freire (2005, pp.1-10), o professor não é tão só e apenas um especialista em conteúdos, um transmissor de saberes acumulados, desvinculados da realidade do aluno e do contexto social mais amplo. O professor (e o educador) deve assumir-se como sujeito da produção do saber e ter consciência de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção. Assim, uma adequada formação de professores e educadores é de fundamental importância para o exercício de suas práticas, pela postura que poderão adotar no encaminhamento de suas ações. Esta formação não pode ser desvinculada da situação político-social e cultural. Não chega que o professor saiba como, ele tem que saber porque faz. Freire refere que

“Ser sujeito de experiência não é somente ser sujeito de informação, de opinião, do trabalho, do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer, pois, o verdadeiro sentido de experiência se fundamenta no diálogo, que permite que haja transformação dos sujeitos envolvidos nesse processo. É saber escutar, refletir, apreender a lentidão, dialogar com o outro, para enxergar neste a diversidade dos saberes, tendo consciência de que somos seres inacabados enquanto estivermos convivendo e experimentando com o outro o prazer da busca do conhecimento. Este conhecimento sempre virá a somar na formação humana, jamais podendo defini-la.” (2001, p.3).

Concordamos com o autor quando este refere que o educador deve estar consciente de que cada ser é dotado de individualidade, está inserido num determinado contexto social e que cada educando tem um determinado nível de desenvolvimento. Consequentemente uma classe escolar, é sempre heterogênea em

todos os seus aspetos. As situações do quotidiano escolar são espelho disso e o educador pode ser formado no sentido de as problematizar e não se conformar com ideias pré concebidas, questionando-se sobre o seu porquê, nunca se acomodando a situações estereotipadas. Assim, experiência não é prática, já que uma prática de longos anos, sem reflexão constante, não traz experiência sobre o vivido nem melhorias pedagógicas. (cf. Alarcão, I. & Roldão, M. (2010); Sá-Chaves, I. 2000).

A sociedade está em mudança, o educador é confrontado diariamente com esta realidade, e, conseqüentemente, a abordagem metodológica não pode ser standard, ou seja as metodologias de ação têm de se adequar aos contextos educativos. Há urgência em preparar educadores aptos a enfrentar os desafios colocados por uma sociedade em mudança. É preciso formar o educador, dotando-o de sensibilidade, abertura perante a diversidade e capacidade de gestão dos recursos, para que possa exercer uma prática humanizada (cf. Sá-Chaves, 2000).

Bartolomé (2007, pp. 14-126) corrobora esta ideia, dizendo que uma cidadania verdadeiramente democrática necessita de estar em contato com conteúdos culturais que permitam desenvolver uma compreensão mais racional do mundo em que vivemos e que o educador, ao trabalhar com pedagogias que propiciem o desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo, possibilita compreender, argumentar e conviver com diferentes pessoas de diferentes culturas, ideias e ideais.

A escola deverá pensar na criança, não como um ser em que se abre a cabeça para colocar informação, mas como uma pessoa, com necessidades globais e específicas e como uma pessoa em formação, desenvolvimento e estruturação. O mundo que as crianças criam na cabeça incluirá todos os mundos que lhes sejam apresentados: os mundos étnicos, sociais, linguísticos, vivenciais e familiares.

Assim, consideramos que a tarefa de educar não é linear e os educadores têm a grande responsabilidade, e o dever de proporcionar às crianças possibilidades para pensarem criticamente sobre situações reais ou hipotéticas, para que estas desde

muito cedo desenvolvam as suas capacidades críticas e se tornem cidadãos ativos e intervenientes.

Como nos diz Freire, (2001) para que os alunos aprendam é essencial que eles tenham uma participação ativa no processo de aprendizagem. O educador deve interagir com os alunos, com os seus saberes gerindo informação e produzindo informação a partir da pesquisa. Desta forma, é alterada a relação entre professor e aluno, transformando a turma num grupo de trabalho cooperativo e tornando a criança sujeito e agente de educação.

Leite (2008, pp. 170- 175) clarifica que o conceito de diversidade pode estar ligado a questões socioeconómicas, culturais, de origem social, de expectativas de género e não apenas as questões de língua e de origem e que é através da intervenção educativa que as questões de igualdade e de desigualdade se refletem. São os professores que a percebem como um problema ou uma oportunidade é a estes que compete refletir sobre as situações, sobre o modo da intervenção, tornando mais clara quer a situação quer a resposta encontrada. É este questionamento constante que torna os currículos mais ricos e mais rigorosos, pois não o são em abstrato mas pensados para situações concretas.

Alarcão diz-nos a respeito da conceção atual de currículo e de gestão curricular:

“Exige-se hoje ao educador/professor que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co construindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objetivos nacionais e transnacionais. Exige-se, mas ao mesmo tempo, confia-se-lhe essa tarefa, acreditando que tem capacidade de a executar”
(2001, p.22).

Assim, a preocupação com a qualidade do ensino e da educação, liga-se à ideia de inovação que depende de atitudes e práticas investigativas e participativas dos docentes que contribuem, simultaneamente, para o seu desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento das escolas.

Também Sanches adverte para o problema dizendo que:

“é urgente que a formação de professores contribua para o desenvolvimento de comunidades de prática orientadas para duas finalidades fundamentais. Uma, em termos de desenvolvimento de atitudes, de ordem social, de ética pedagógica e cultural e de motivações profissionais intrínsecas. Outra em termos de ação estratégica aos níveis da organização curricular e da interação pedagógica guiada por uma ética do cuidar que tem pertinência particular na educação para a cidadania” (2003, 191-192).

Concordamos com a autora quando esta diz que a formação dos professores deve contribuir para duas vertentes de desenvolvimento, a vertente da sua formação como pessoa e a vertente do seu desenvolvimento como estratégia de práticas de educação para a cidadania.

Assim, consideramos que, para além de identificar e compreender os processos de exclusão social e cultural, o educador deve agir em conformidade com o diagnóstico e caracterização das situações vividas, reestruturando a sua prática, reavaliando as interações do seu cotidiano escolar e adequando-as à realidade social e cultural dos seus alunos, tornando, desta forma, a escola inclusiva pelo encontro das diferenças.

Para tornar a escola inclusiva as educadoras precisam de saber rever os seus Projetos Curriculares de Turma (PCT) no sentido de implementarem reformas curriculares inter/multiculturais que permitam não só a compreensão das culturas em presença mas também a aquisição de uma competência geradora de emancipação cultural. Este planeamento, permite uma maior consciência e compreensão das situações e um maior sustentáculo para as intervenções. Consideramos que só através deste processo de desocultação e reformulação das práticas educativas se dará o desenvolvimento profissional do educador.

Vários autores se referem à emergência do professor como profissional racional e investigador das suas práticas (cf. Freire, 2001; Perrenaud, 2008, Schön, 2000; Zabala, 1998; Zeichner, 1983). Entre nós, Formosinho (1998, pp.18-20) diz-nos que o

desenvolvimento profissional é um processo contínuo de melhoria das práticas educativas, visando promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. A autora refere que há três perspectivas de desenvolvimento profissional dos professores: desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimentos e competências; desenvolvimento do professor como desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo; desenvolvimento do professor como mudança ecológica. Na abordagem deste estudo, julgamos fazer sentido abordar a perspectiva desenvolvimento do professor como desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo. Assim, segundo esta perspectiva o desenvolvimento do professor envolve muito mais do que mudar os seus comportamentos, envolve toda a pessoa que o professor é. Assim, comportamentos e crenças estão inter-relacionados e o desenvolvimento do professor passa por um processo de desenvolvimento pessoal, em que as crenças, os pensamentos e as atitudes têm um papel vital. A autora refere ainda que a análise reflexiva sobre as práticas é o seu alimento.

Stoer (1999, p. 73-88) diz-nos que a formação para a diversidade depende da formação inicial e contínua e passa pela assunção por parte do professor de uma postura de investigação-ação, que pressupõe que o professor seja um investigador, desenvolva dispositivos pedagógicos e se questione permanentemente sobre a sua prática pedagógica. Assim, pesquisa, ação e formação são as três componentes que idealmente constituem a investigação-ação e mais do que coexistirem, estimulam-se mutuamente.

Segundo o autor o professor deverá ser capaz de produzir conhecimentos de tipo sócio-antropológico sobre os alunos com quem trabalha, de gerir a diversidade com que se defronta e de orientar a sua intervenção, recriando conteúdos, metodologias e materiais em função do contexto e das características dos alunos. Esta metodologia de investigação-ação ajuda o professor a ter não só uma postura questionante, analítica e crítica face à realidade, muitas vezes não explícita nas situações com que se depara, mas também a intervir face a essa mesma realidade. Para o autor, uma formação de

qualidade deve estimular no professor a capacidade de trabalhar sobre os seus alunos, quem são, em que contexto sócio/cultural se inserem (formação para a educação multicultural) e para os seus alunos, orientando a sua intervenção, recriando conteúdos, metodologias e materiais adequados ao contexto e às características dos alunos (formação para a educação intercultural) (cf. Stoer,1999).

Vários autores aludem a este processo de questionamento como motor de desenvolvimento pessoal e profissional. Sá Chaves (2002, p.92) refere que o conhecimento “é uma construção continuada do próprio sujeito e resultante da sua atividade práxica (mental ou prática)”

Alarcão & Roldão dizem-nos que:

“O saber profissional específico dos professores não pode ser compreendido, se o desligarmos da função social dos professores como alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade e interatividade das suas dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética (2010, p.16).

Por outro lado, Schön, (2000) alega que o desenvolvimento profissional qualitativamente superior se dá através da prática reflexiva que acontece antes e depois da ação, mas é especialmente à *reflexão na ação* e à *reflexão sobre a reflexão na ação* que vai buscar o alicerce da sua proposta para compreensão de uma nova epistemologia da prática e sobre a possibilidade de construir a formação, tendo como objetivo a emergência desses processos reflexivos que caracterizam os profissionais e as suas possibilidades de desenvolvimento.

Alarcão (2005), sintetizando as suas reflexões ao longo de duas décadas a propósito da supervisão de educadores/professores, afirma que a supervisão visa o desenvolvimento profissional do educador/professor na dimensão de conhecimento e de ação, abrangendo a formação inicial e contínua.

Como nos diz Amiguinho (1992) as escolas mudam reflexo das mudanças sociais e esta mudança implica que se equacione a formação. O autor advoga que a formação implica uma componente psicopedagógica para que os professores saibam gerir de forma assertiva essas mudanças na esfera da dimensão pessoal. A formação pertence sempre àquele que se educa, por meio de uma transformação consciencializada. O autor cita Ferry, advertindo que a formação é um processo de desenvolvimento individual tendente a adquirir e a aperfeiçoar as qualidades do educador/professor. Este processo implica uma apropriação continuada e profundamente refletida, não basta reter a informação é necessário digeri-la num processo metabólico interior que implica a intersecção de vários componentes científico/pedagógicos, pessoais e relacionais.

O autor expõe a revolução paradigmática de Pineau (in, Amiguinho 1992, pp. 24-60) que vê a formação como *uma teoria tripolar por si, pelos outros, e pelas coisas*, e que tem por base uma dialética entre a autoformação e heteroformação. Para Amiguinho, toda a formação tem a componente de heteroformação: A formação que é dada pelos outros, através de processos diversificados, nomeadamente, a formação escolar, profissional e sociocultural; e a componente de autoformação, processo de formação individual em que cada um faz a apropriação individual e única em função da sua história de vida, dos movimentos internos, movimentos fisiológicos, afetivos e relacionais e dos contextos em que se move. O autor desenvolveu ainda os conceitos de *eco e co-formação a propósito da formação «experencial»* referindo que a primeira, a autoformação, se dá por contacto direto de forma reflexiva, desta forma dá-se a ecoformação num processo de autoformação individual. Refere ainda que a co-formação é a formação que se processa na relação com o outro, em que há confrontação de pontos de vista, pode levar à *experiência de alteralidade*, que poderá alterar a própria identidade pessoal, considerando que o professor, ao longo da carreira, através das interações que vai estabelecendo e do processo reflexivo que vai desenvolvendo, vai construindo um saber muito específico que o leva a um saber agir em contexto, tirando oportunidade das situações reais vividas, o “saber-na-ação”, e, simultaneamente, a questionar as suas práticas, ao mesmo tempo que estas se

desenrolam, a “reflexão na ação”, de forma constante e assertiva, e depois, já afastado do contexto de ação reflete sobre a forma com conduziu a ação e reformulou a sua ação à medida que esta se ia desenrolando, processo a que chama “reflexão sobre a ação”. Esta tríade reflexiva, segundo o autor, conduz o professor ao “aprender-fazendo” e ao desenvolvimento do pensamento e da ação.

Schön (2000) considera que, neste processo de desenvolvimento profissional, o pensar e refletir em grupo leva à partilha entre “pares” e à conjugação de esforços educativos, dando lugar à inovação. Alerta, no entanto, para o cuidado de não se tratar de meras passagens de receitas que não permitam um diálogo de natureza reflexiva em que os professores se abram num debate franco e aberto fomentando o desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, o educador constrói o seu “saber” ao longo do seu percurso pessoal e profissional, com avanços, recuos, pausas. Fá-lo num processo pessoal e através da troca de experiências e da partilha e debate com os colegas, consolidando espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado.

Alarcão (1991, p. 9) acrescenta à “reflexão na ação” e à “reflexão sobre a ação”, a “reflexão sobre a reflexão na ação”. Trata-se de uma meta-reflexão, onde o professor reflete sobre a sua forma de construir o conhecimento profissional, confrontando as suas conceções e as suas práticas, de forma a aferir se estas são congruentes. Segundo a autora é esta meta-reflexão que o faz crescer profissionalmente.

Nóvoa (1992, pp. 9-25) diz que ser professor obriga a opções constantes, que juntam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que revelam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. Para o autor o processo identitário dos professores é sustentado por 3 As, o A de Adesão que se prende com os princípios e valores e num investimento positivo nas potencialidades das crianças; o A de Ação ou seja na escolha da melhor forma de intervir que está intrinsecamente ligada com o nosso foro profissional e pessoal; e o A de Autoconsciência que se prende com o

processo reflexivo que o professor faz sobre a sua própria ação, tornando-a motor da inovação e da mudança pedagógica.

Estamos de acordo com esta tríade que Nóvoa nos apresenta, na medida em que, acreditar nas capacidades das crianças e valorizá-las encontrando a postura mais adequada para agir em contexto passa por um processo identitário pessoal e profissional contínuo e estimulante, mobilizando as dimensões pessoais nos espaços institucionais.

Estas dimensões pessoais devem ser mobilizadas ao longo da carreira docente, pois o docente, o educador/professor, ao longo do seu exercício profissional contacta com contextos muito diferentes e urge repensar metodologias e estratégias de ação. Assim, tendo em conta que os contextos e as pedagogias mudam, estamos crentes que só através de uma formação contínua dos professores é possível equacionar e melhorar as práticas

Consideramos que a finalidade principal das atividades de formação de professores é aprender a ensinar os alunos a aprenderem, intervindo no seu desenvolvimento integral. Compete deste modo aos formadores e aos professores em formação a responsabilidade pela promoção de mudanças no processo educativo, concebendo, desenvolvendo e avaliando projetos inovadores que contemplem a observação e a intervenção em situações reais, pautadas pelo desejo de atuar para descobrir como melhorar o ensino.

No próximo capítulo iremos apresentar os procedimentos metodológicos de forma a justificar as opções metodológicas assumidas nesta investigação, que visa compreender as representações das educadoras de infância face à educação intercultural, para percebermos que lugar ela assume no seu conhecimento profissional.

CAPÍTULO II- UM ESTUDO DE CASO COM EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Eu não procuro saber as respostas, procuro compreender as perguntas.

Confúcio

Introdução

Tendo exposto, nos dois capítulos anteriores, o enquadramento teórico do nosso estudo, passamos agora a apresentar e a fundamentar as opções metodológicas tomadas para atingir os objetivos definidos para este trabalho.

Este capítulo organiza-se em cinco pontos. No primeiro ponto, começamos por apontar a problemática do estudo, as questões e os objetivos da investigação. No segundo ponto, é apresentado o enquadramento metodológico que fizemos em função da natureza da investigação. No terceiro ponto, enunciamos e justificamos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, por nós privilegiados para recolher os dados para o nosso estudo. No quarto ponto, expomos as categorias de que nos servimos para analisar os dados recolhidos. Finalmente no quinto ponto apresentamos o grupo de educadoras que entrevistámos.

1 - Questões e objetivos da investigação

O estudo que se agora se apresenta é um “estudo de caso” de natureza descritiva e de cariz qualitativo. Yin (1994, pp.13-27) define “estudo de caso” com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos. Segundo o autor, o “estudo de caso” é a estratégia mais utilizada quando se pretende conhecer o “como?” e o “por quê?”.

O objetivo do nosso estudo de caso é o de saber o que é que um grupo de educadoras entende sobre educação intercultural, que importância e que finalidades atribuem à educação intercultural, como acham que se encontram preparadas para abordagens interculturais e que práticas de educação intercultural conhecem.

Stake (1994, citado por André, 2008, pp.16 - 51) diz que o estudo de caso não é um método específico mas, um tipo de conhecimento que se adquire ao estudá-lo. Assim, o estudo de caso tem como finalidade desvendar os significados dados pelos participantes do estudo em relação a uma situação. Enquanto o foco dos etnógrafos é a descrição da cultura, a preocupação central dos estudiosos da educação é o espaço, o processo educativo, num dado contexto, neste caso num dado agrupamento de escolas. Espera-se, assim, que o estudo de caso ajude a compreender a situação educativa em causa e possibilite a reflexão sobre a mesma, de forma a (re/des) construir conceitos e práticas pedagógicas.

Ponte considera o estudo de caso:

“... 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 aspectos, 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).

Nesta linha, o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa, do processo ou do pensamento dos sujeitos em análise. Neste caso trata-se

de saber que processos de educação intercultural conhecem as educadoras de infância e suas práticas de educação e intercultural.

O nosso estudo tem como finalidade saber qual o conhecimento profissional das educadoras de infância sobre educação intercultural. Tendo em conta esta finalidade do estudo o tipo de investigação por que se optou é de natureza qualitativa, sendo que a nossa fonte direta de dados foi o ambiente natural e os recursos humanos são todas as educadoras do agrupamento de escolas, num total de cinco, onde a investigadora exerce funções.

Antes de se proceder à escolha dos métodos de observação, foi necessário definir os objetivos da observação: o que vamos observar; qual o quadro teórico-conceitual em que se situa essa observação e quais as hipóteses para as quais procuramos encontrar respostas.

Nos estudos em supervisão tem-se vindo a defender que a compreensão reflexiva da prática é fulcral para o desenvolvimento profissional docente, quer a nível individual, quer grupal, pelo que o presente estudo, pretende aceder ao pensamento dos educadores de infância de forma a aceder ao que pensam e sabem sobre educação intercultural e que práticas de educação intercultural conhecem.

Segundo Pardal & Correia (1995, p.10) o método é um plano orientador do trabalho, sujeito a um sistema de normas, visando a verificação empírica do objeto de estudo. A investigação que se segue parte de uma questão formulada com a intenção de perceber o papel da educação intercultural no conhecimento profissional das educadoras de infância, sendo que o quadro teórico de referência fundamenta o modelo de análise estudado.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p.54) apesar de haver diversas formas de investigação qualitativa, todas partilham, de alguma forma, o objetivo de compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista. Assim, uma investigação qualitativa coloca a ênfase na descrição, na indução e no estudo de perspetivas pessoais, isto é de sujeitos determinados que agem em contextos concretos.

O presente estudo formulou como objetivos da investigação os seguintes:

- Conhecer as representações dos educadores de infância face à integração escolar dos alunos de outras culturas e minorias étnicas;
- Compreender as suas representações face a práticas curriculares inclusivas.

Passaremos de seguida a explicar do porque da metodologia por que optámos.

2 – Enquadramento metodológico

A natureza do problema de investigação determina o tipo de método de recolha de dados a utilizar. Dado que existem poucos dados sobre o conhecimento profissional que as educadoras de infância têm sobre a educação intercultural, este estudo configurou-se como um estudo exploratório-descritivo, utilizando a entrevista semiestruturada. Fortim (2003, pp.239-240).

Como dissemos atrás, o método que utilizamos para o desenvolvimento deste estudo foi o de “estudo de caso”, de natureza descritiva, visto pretendermos obter um entendimento maior sobre o objeto do estudo (cf. Yin, 2010), no conjunto de sujeitos que agem profissionalmente num contexto determinado.

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

É segundo este princípio que o nosso estudo se organiza como um estudo descritivo, sem a pretensão de fazer generalizações, mas, sim, querendo produzir algum conhecimento capaz de abrir novos caminhos de investigação sobre a educação intercultural desde o pré- escolar, bem como abrir caminhos a intervenções formativas no quadro da educação intercultural.

A respeito da investigação qualitativa Bogdan e Biklen (citados por Carmo 1998, p.181) referem que a “A preocupação central não é saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados.”

Também Lima (2006, pp.87-89) refere que “... o processo de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos. As pessoas tornam-se os sujeitos da investigação e, deixam de ser meras quantidades estatísticas friamente definidas”.

O estudo realizado concretizou-se através da análise de conteúdo de natureza qualitativa.

Com esta análise pretendemos identificar, desocultando conceitos de multiculturalidade e de pedagogia intercultural, tentando compreender como é que os sujeitos veem o seu percurso profissional e nele incluem a educação intercultural.

No processo de recolha de dados recorreremos a uma das técnicas próprias da investigação qualitativa, a entrevista, de que falaremos no ponto seguinte.

3 - Instrumento de recolha de dados

Diversos autores (Estrela 1994; Fortin 2003; Ketele e Rogiers 1993; Tuckman 2002) dizem-nos que a entrevista é um meio de recolha de dados com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre fatos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informações. Assim, a principal característica da entrevista é a averiguação direta ao que pensam (atitudes e crenças), do que sabem (informação ou conhecimento), do que gostam e não gostam (valores e preferências) os sujeitos entrevistados de forma a examinar conceitos, relações entre as variáveis e conceber hipóteses.

No entanto, advertem que, por se tratar de um processo para adquirir dados acerca das pessoas interrogando-as e não observando-as, esta técnica mede, não aquilo em que as pessoas acreditam, mas o que dizem acreditar, não o que gostam, mas o que dizem gostar. Apesar deste constringimento Santos Guerra, (citado por Leite 2002, p.254) diz-nos que a entrevista é o meio mais adequado para realizar uma análise construtiva da situação pois permite a participação dos sujeitos de uma forma mais aberta.

No caso que agora se apresenta pretendeu-se aceder ao que pensam um grupo de educadoras de infância de um mesmo agrupamento sobre a educação intercultural, ao que dizem saber sobre a temática e às práticas que conhecem, ou seja ao que é a educação intercultural na perspetivas das mesmas.

Passaremos de seguida a especificar o tipo de entrevista que utilizámos, a entrevista semiestruturada (ou semidirecta).

Pardal & Correia (1995, pp.65-66) dizem-nos que este tipo de entrevista nem é inteiramente livre e aberta com carácter informal, nem de aplicação inflexível, é orientada por um guião previamente concebido de forma a que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente, permitindo-lhe exprimir-se com abertura e informar sobre: as suas percepções e interpretações acerca de um acontecimento; sobre as suas experiências e memórias; sobre o sentido que dá às suas práticas, sobre o seu sistema de valores, emotividade e atitudes. Na entrevista reconstróem-se processos de ação ou mudança ajudando à compreensão do fenómeno, no caso em estudo às percepções sobre educação intercultural, sentidos e práticas. Este tipo de entrevista requer por parte do entrevistador precisão e sentido de oportunidade para sempre que o discurso se desvie das intenções da investigação saiba encaminhá-la para os objetivos traçados.

Este tipo de entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências, já que elas, como referem Bogdan & Biklen (1994, pp. 134-136), colocam na primeira pessoa o sujeito que, guiado por questões gerais, embora baseadas em tópicos determinados, responde aos objetivos traçados pelo investigador e desta forma, permite-lhe a compreensão geral das perspectivas, dos próprios sujeitos, na sua linguagem.

Neste tipo de entrevista, o investigador parte de certos questionamentos básicos, resultado da informação já recolhida, sobre o fenómeno em estudo. À medida que vai obtendo as respostas do entrevistado, o entrevistador pode fazer novas perguntas. Desta forma, a entrevista semi-estruturada permite o acesso a sentimentos, pensamentos e intenções de difícil obtenção por meio da observação direta.

Na opinião de Bogdan e Biklen (1994, pp. 68-69) a única maneira de captar aquilo que é verdadeiramente importante do ponto de vista do sujeito é deixar que as entrevistas decorram de maneira semelhante a conversas entre dois confidentes e não a uma sessão formal de perguntas e respostas de forma a que os entrevistados se comportem normalmente.

Foi tendo em conta estas ideias que privilegiámos a entrevista semi-estruturada como meio de recolhermos a opinião das educadoras de forma a identificarmos representações sobre multiculturalidade, práticas de interculturalidade e desafios que se colocam à educação intercultural. Fizemo-lo na expectativa de os pontos de vista dos sujeitos serem mais facilmente expressos numa situação de entrevista relativamente aberta, do que numa entrevista estruturada ou num questionário, sem prejuízo de uma prévia estruturação da entrevista, desenvolvida em torno de temas e objetivos. Como nos diz Estrela (1994, p.354) a definição precisa de objetivos é uma questão essencial, porque permite salvaguardar os temas propostos, pois ainda que se pretenda dar liberdade ao entrevistado essa liberdade não deverá ser incompatível com a necessidade de precisar os seus quadros de referência, levando-o a esclarecer conceitos e situações.

Ketele e Rogiers (1993, p.193) apresentam como grandes vantagens da entrevista semi estruturada o fato das informações que se pretendem recolher refletirem melhor as representações do que numa entrevista dirigida, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade para se exprimir.

Mas o esforço de não perder os pontos de vista subjetivos e relevantes para o tema, também pode gerar problemas nas entrevistas semi-estruturadas, problemas de equilíbrio entre recomendações do guião e objetivos da investigação e problemas em relação ao modo de o entrevistado se exprimir. O entrevistador tem, por isso, de decidir na entrevista que perguntas fazer, quando e em que ordem. Segundo Ketele e Rogiers (1993, p.193) neste tipo de entrevistas nem todas as intervenções do entrevistador estão previstas antecipadamente, pois o entrevistado produz um discurso que não é linear, o que faz com que o entrevistador reoriente a entrevista em certos momentos não o podendo interromper, mas sim fomentando a expressão do entrevistado no que ela tiver de mais pessoal e autêntico. Kaufmann (1995, pp. 47-48) fala na necessidade de “romper com a hierarquia entre entrevistado e entrevistador de forma a evitar que este se implique verdadeiramente, o que impede o objetivo de uma entrevista que se deseja compreensiva das situações e opiniões”.

Com as entrevistas pretendemos recolher dados de opinião que permitam fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo e também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo, o modo como pensam e como vivem

as suas experiências. A análise do conteúdo dos discursos das entrevistas procurou evitar fazer inferências sobre as concepções pedagógicas das educadoras sobre a educação intercultural.

Por se tratar de uma entrevista de investigação seguimos alguns princípios orientadores: proteger a identidade do sujeito, para que a informação não lhe possa causar qualquer tipo de transtorno ou prejuízo; informar o sujeito sobre o objetivo da investigação e respeitar os acordos negociados até ao fim; ser autêntico quando escrever os resultados porque a “característica mais importante do investigador deve ser a sua devoção e fidelidade aos dados que obtém” (Bogdan e Biklen, 1994, p.77).

O processo de desenvolvimento da entrevista exige, na opinião de Flick, (2002) um alto grau de sensibilidade quer ao entrevistado quer ao modo como a entrevista decorre porque requer uma boa visão do que já foi dito e da importância para o problema estudado na investigação. Para Flick é necessário um equilíbrio permanente entre o desenvolver da entrevista e o guião (idem). Tendo em conta esta premissa, a ordem das questões não foi linear e algumas perguntas não foram feitas pois no decorrer da entrevista já havia dados recolhidos sobre as mesmas.

Antes de partir para as entrevistas tivemos que pedir a colaboração dos entrevistados pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho. Segundo Albarello (1997, p.105) saber como estabelecer contacto com as pessoas que se deseja interrogar deverá ser a primeira preocupação do investigador depois de ter realizado a fase exploratória e de ter escolhido a amostra.

No decorrer da entrevista procurou-se uma relação amistosa de forma a que não se tratasse de um debate de ideias procurando o entrevistador não demonstrar insegurança ou admiração excessiva diante do entrevistado para que isso não viesse a prejudicar a relação entre entrevistador e entrevistado.

As questões-chave apontadas e os objetivos definidos foram os que nos orientaram na elaboração do guião da entrevista semi-estruturada.

As entrevistas realizadas com cada um dos entrevistados ocorreram numa seção única e não ultrapassaram mais de quarenta e cinco minutos. O local da entrevista variou entre o estabelecimento de ensino onde as educadoras de infância exercem funções e o local de ensino onde a entrevistadora trabalha, e a horas mediam entre a hora de almoço com uma das entrevistadas e as dezasseis horas.

Depois de recolhidas as cinco entrevistas através de áudio-gravação, estas foram transcritas individualmente e codificadas (cf Anexo II).

A análise de conteúdo permitiu-nos analisar as entrevistas. No processo de análise da informação foram criadas categorias de análise de forma a obter indicadores que fossem capazes de nos orientar na inferência de conhecimentos sobre a forma como os sujeitos se posicionam face à educação intercultural desde o pré-escolar.

Segundo (Bardin, 2000; Pourtois et Desmest, 1988) a análise de conteúdo é um método de tratamento da informação recolhida através de procedimentos sistémicos e objetivos que permitem a inferência de conhecimentos a partir de um texto, reduzindo os dados e organizando-os num quadro que dê sentido à apresentação do estudo.

A análise de dados recolhidos nas entrevistas processou-se através da transcrição das respostas recolhidas através do áudio-gravador, para vermos através das respostas dadas, formas de pensar, na procura de encontrar padrões comuns, para fazer análise de conteúdo.

Privilegia-se o processo em detrimento dos produtos, tentando aceder à forma como as educadoras pensam e abordam a educação intercultural e repensar a sua formação acerca da problemática. Lembramos que para que a mudança seja efetiva, temos que compreender a forma como os sujeitos vêm e pensam as situações.

Este estudo foi feito tendo por base os três polos cronológicos, assim definidos por Bardin (2000): (a) pré-análise; (b) exploração do material e (c) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na pré-análise é realizada a seleção e a preparação do material de acordo com os objetivos do estudo, fazendo-se primeiro uma "leitura flutuante" na qual surgem as primeiras hipóteses e objetivos do trabalho, ou seja uma explicação antecipada do fenómeno observado, que nos propomos analisar. Após a leitura flutuante, numa segunda fase, é feita a exploração do material, sendo esta a etapa mais longa e cansativa. Depois da pré-análise é o momento da codificação em que os dados brutos são transformados de forma organizada e "agregados em unidades, as quais permitem uma descrição das características

pertinentes do conteúdo". A codificação compreende a escolha de unidades de registo, a seleção de regras de contagem e a escolha de categorias. Bardin (2003, p. 103) diz-nos que é necessário codificar o material recolhido para poder tratá-lo, pois a codificação efetuada segundo regras precisas, permite o recorte, a agregação e a enumeração dos dados brutos do texto, permitindo atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o investigador acerca das características do texto, que podem servir de índices, que funcionem como elemento conceptual básico a partir do qual se procede à interpretação dos dados.

O material foi codificado, conforme explicamos mais à frente, obedecendo à organização sugerida por Bardin (2000): recorte; enumeração; classificação e agregação. Assim, os temas retirados dos dados coletados são convertidos em unidades de registo, que permitem estudar as motivações, opiniões, atitudes, valores e tendências das educadoras.

A maioria dos procedimentos de análise qualitativa organiza-se em torno de categorias. As categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo). Trata-se de dividir dados, obtidos no processo de recolha em unidades relevantes e significativas para a pesquisa, que tenham sentido para os objetivos da investigação.

Assim, à semelhança do que nos diz Mafalda Marinho (2004, p.105) a nossa escolha de unidades de registo (recorte) do corpus de análise pretendem permitir ao leitor deste estudo acompanhar as interpretações feitas e concordar ou discordar das mesmas.

A nossa análise de conteúdo pretende analisar o pensamento e as representações que um grupo de educadoras de infância tem sobre o objeto em estudo, as suas práticas projetadas no discurso que tecem acerca de si, na interação com as estratégias de formação, para a compreensão de uma possível relação entre estas e o desenvolvimento pessoal e profissional.

4 - Processos de análise dos dados

Cada entrevista foi codificada com duas letras, correspondentes às duas primeiras ou à primeira e terceira iniciais do nome de cada educadora, como explicamos de seguida:

- AL – Entrevista da educadora Alcina;
- AB – Entrevista da Albertina;
- AN – Entrevista da educadora Anabela;
- CA – Entrevista da educadora Cármen;
- EL – Entrevista da educadora Elvira

Através dos processos de análise de dados, procurámos conhecer as representações dos sujeitos de forma a facilitar a organização dos dados recolhidos para análise. Neste processo de análise que delineámos, repartimos os objetos de análise em categorias, que resultaram do quadro teórico e da primeira leitura dos dados de forma a aceder ao conhecimento das educadoras de infância sobre educação intercultural no pré-escolar. Assim, as categorias que escolhemos (co construímos) foram as seguintes:

Categoria I- *Formação*

Categoria II- Educação para a interculturalidade

Categoria III- Vontade de formação

De forma a fazer uma análise mais detalhada do pensamento e postura das educadoras relativamente a cada uma das categorias, foram criadas subcategorias dentro das três categorias apresentadas. Apresentamos de seguida as subcategorias de cada uma das categorias.

Para a primeira categoria existem as subcategorias, *Modalidades e Temas; Finalidades; Vantagens e constrangimentos; Interesses; Iniciativas; Satisfação.*

Para a segunda categoria existem as subcategorias, *Conceito de multiculturalidade; Conceito de interculturalidade; Importância/Finalidades; Orientações curriculares; Preparação pessoal/profissional; Práticas.*

Para a terceira categoria existem as subcategorias, *Disponibilidade; Moldes/tempo; Abordagens.*

O nosso trabalho de análise procura captar apenas alguns excertos deste processo contínuo através das marcas deixadas, perceptíveis aos olhos do investigador, e que, para este, constituíram indícios de transições ou estagnações ecológicas produtoras, ou não, de desenvolvimento profissional. De acordo com Bronfenbrenner (2002), o desenvolvimento humano é um percurso caracterizado por transições ecológicas resultantes de diversos fatores como a participação da pessoa em novas atividades; o desempenho de novos papéis sociais; e ainda da influência de novas interações interpessoais em que o sujeito se envolve fruto das duas variáveis anteriores, assim o processo de construção da identidade profissional é sempre algo de inacabado e em constante reconstrução.

No capítulo seguinte apresentaremos a análise e interpretação da informação, que se desenvolve em três partes (secções) de acordo com as três categorias apresentadas. Nele são analisadas as entrevistas que efetuámos em Janeiro e Fevereiro de acordo com as palavras proferidas pelas entrevistadas de forma a aceder à relação entre estas e o desenvolvimento pessoal e profissional, representações sobre a formação na sua relação com o desenvolvimento profissional e representações sobre a interculturalidade na sua relação com o desenvolvimento profissional de forma a caracterizar as educadoras pessoal e profissionalmente e a identificar a sua disponibilidade para a participação numa formação na área da educação intercultural.

Esta análise exploratória tem como objetivo, a configuração, ou seja, a operacionalização mais concreta das três categorias já definidas, fazendo emergir as categorias de análise a partir do que é evocado no discurso de cada educadora na sua

construção de sentido pessoal através de um processo de vaivém e diálogo entre as práticas e a teoria (Bardin, 2000).

De forma a facilitar a organização dos dados recolhidos para análise e procurando ainda dar-lhes alguma sequencialidade capaz de traduzir o carácter longitudinal e processual do nosso plano de investigação, agrupámo-los em três secções.

Na primeira secção – Representações iniciais – Pretende-se fazer uma caracterização das educadoras relativamente às suas iniciativas e interesses de formação, nomeadamente quanto aos temas e modalidades eleitas, às finalidades que serviram, às vantagens e constrangimentos encontradas nas formações encontradas, e ao grau de satisfação profissional.

A segunda secção - Representações sobre a formação na sua relação com o desenvolvimento profissional- visa aceder ao que pensam as educadoras sobre o impacto que a formação teve nas suas práticas profissionais;

Na terceira secção - Representações sobre a interculturalidade na sua relação com o desenvolvimento profissional, pretende-se aceder ao conhecimento que as educadoras têm sobre interculturalidade e como é que esse conhecimento interfere no o seu desenvolvimento profissional.

Na quarta secção -Identificar disponibilidade para a participação numa formação na área da educação intercultural.

Era nosso intento, deste modo, obter indicadores que fossem capazes de nos orientar na dedução de conhecimentos sobre a forma como os sujeitos vão (re)construindo as suas representações sobre os objetos em estudo, as suas práticas projetadas no discurso, na interação com as estratégias de formação, para a compreensão de uma possível relação entre estas e o desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, através dos processos de análise dos dados recolhidos, procurámos conhecer as representações dos sujeitos e compreender as suas intenções e ações, tentando estabelecer relações entre os elementos identificados, no âmbito da situação

analisada. Desta forma, tentamos constituir os nossos casos para podermos compreender como as educadoras se posicionam pessoal e profissionalmente face à educação intercultural. Por fim analisamos globalmente os resultados das análises que fomos efetuando e elegemos pontos de aproximação e afastamento. Continuaremos a olhar para as educadoras, na sua individualidade, mas agora, concentrando-nos em pontos de aproximação e afastamento entre elas, de modo a podermos perceber o papel da formação na reconstrução sobre a educação intercultural.

Passaremos agora a apresentar de forma sucinta o guião da entrevista elaborado, tendo por base Esteves (2008, pp.92-99) e Estrela (1984, p.357) (cf. Anexo 1).

Bloco I - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado;

Bloco II – Caracterização, tendo por objetivo caracterizar as educadoras pessoal e profissionalmente;

Bloco III - Formação, investigação e desenvolvimento profissional, tendo por objetivos identificar representações sobre a formação na sua relação com o desenvolvimento profissional; problemas da formação de professores/educadores em Portugal; modalidades de formação e sua pertinência para o desenvolvimento profissional, bem como iniciativas pessoais neste domínio;

Bloco IV - Educação para a interculturalidade, tendo por objetivos identificar representações sobre a interculturalidade na sua relação com o desenvolvimento profissional; identificar: representações sobre a multiculturalidade, sobre práticas de interculturalidade; desafios que se colocam à educação intercultural (pessoal, contextual e institucional) e medidas para melhoria das práticas de educação intercultural;

- Bloco V - Colaboração para a formação tendo por objetivo identificar disponibilidade para a participação em formação na área da educação intercultural.

Passaremos de seguida a caracterizar os participantes neste estudo e o seu contexto de trabalho.

5 - Caracterização dos sujeitos e do contexto

Pretendemos com este projeto identificar o lugar da educação intercultural no conhecimento profissional de um grupo de educadoras de infância, que exercem funções num agrupamento de escolas limítrofe ao concelho de Aveiro. O grupo, objeto de estudo, foi selecionado pela investigadora e é composto por todas as educadoras em exercício de funções no mesmo agrupamento onde a investigadora trabalha, num total de cinco, quatro das quais com grupo atribuído e uma com funções de chefia no órgão de direção.

As educadoras têm idades compreendidas entre os quarenta e os cinquenta e três anos e tempos de serviço entre os vinte e os trinta anos. Todas possuem licenciatura em Educação de Infância e duas possuem mestrado. Três das educadoras são cooperantes da prática pedagógica de uma instituição de ensino superior pelo terceiro ano consecutivo. Exercem funções neste agrupamento uma pelo décimo oitavo ano consecutivo, duas estão pelo terceiro ano consecutivo e uma está pelo primeiro ano neste agrupamento.

A comunidade educativa do agrupamento é composta por um total de 1130 alunos distribuídos pelos quatro níveis de ensino da seguinte forma: Pré-escolar 107; 1º ciclo – 433; 2º ciclo- 383; 3º ciclo - 207. Não existem dados oficiais atuais relativamente a alunos de diversidade cultural e étnica, no entanto, a investigadora tem conhecimento através do contato com o seu departamento e do 1º ciclo que existem vinte crianças no pré-escolar e vinte e cinco no 1º ciclo. Oficialmente, através do órgão de gestão, estão contabilizadas as crianças de língua não materna, sendo duas respetivamente no 1º ciclo, no 2º ciclo e no 3º ciclo. Relativamente aos alunos abrangidos pelas medidas previstas no Dec. Lei nº 3/2008, existem cinco crianças no pré-escolar, vinte e duas no 1º ciclo dezanove 1ºciclo, dezanove no 2º ciclo e dezanove no 3º ciclo. De seguida, passarei a enquadrar os sujeitos sendo que os nomes das educadoras são fictícios de forma a preservar a sua identidade, assim como a localidade onde exercem funções.

A educadora **Alcina** pertence ao quadro de vinculação de Aveiro, tem quarenta e oito anos de idade, vinte anos de serviço e encontra-se pelo terceiro ano consecutivo no agrupamento. Realizou um Mestrado em Gestão e Administração Escolar, possui

registo de formadora na área da *gestão escolar e desenvolvimento de projetos*, já foi diretora de um Agrupamento de Escolas e é educadora cooperante de uma instituição de ensino superior. Exerce funções num jardim-de-infância que dista três Km da escola sede. Trata-se de uma localidade com uma área bastante extensa e o incremento contínuo de construção tem permitido o aumento do número de fogos, contribuindo para que a zona funcione como dormitório de muitas famílias. A educadora tem a seu cargo um total de 25 crianças, 15 do sexo feminino e 10 do sexo masculino; sendo 7 de três anos, 9 de quatro anos e 9 de cinco anos.

A educadora **Albertina** tem quarenta e nove anos de idade, vinte e quatro anos de serviço e pertence ao quadro de vinculação de Aveiro, estando pela primeira vez no agrupamento. Possui mestrado em Sociologia da Infância na área da educação ambiental. Esta educadora exerce funções no Jardim-de-Infância B situado numa zona Industrial e dista quatro km da escola sede. Nesta localidade vive um grande número de famílias de etnia cigana, basicamente dependentes do Rendimento Social de Inserção, não apresentando uma ocupação estável. A maioria destas famílias vive em precárias condições de habitabilidade. A restante população da aldeia em que se insere o jardim-de-infância é constituída por operários fabris, auxiliares de limpeza e trabalhadores do comércio da cidade. O grupo de crianças é composto por um total de 19 crianças, sendo 18 crianças de etnia cigana, e tendo 7 três anos, 6 quatro anos, 5 cinco anos e 1 seis anos.

As educadoras **Anabela e Cármen** exercem funções no jardim-de-infância C que fica situado junto à escola sede do agrupamento. Este estabelecimento é composto por dois lugares e serve uma população bastante diversificada em termos sócio - económicos e profissionais, existindo, por isso, uma grande heterogeneidade e diversidade de crianças e de jovens, com um número significativo de alunos de outras nacionalidades.

A educadora **Anabela** tem quarenta anos e dezanove anos de serviço, pertencendo ao quadro de vinculação entre o Douro e Vouga e encontra-se pelo terceiro ano consecutivo no agrupamento. Possui licenciatura em Educação de infância. É educadora cooperante de uma instituição de ensino superior pelo terceiro ano consecutivo. O grupo é composto por 21 crianças, 12 do sexo feminino e 9 do sexo

masculino, sendo 7 de quatro anos e 14 de cinco anos. Tem 2 crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e neste ano letivo não tem crianças de outras culturas ou etnias no grupo.

A educadora **Cármén** tem quarenta e quatro anos e vinte e dois anos de serviço, pertence ao quadro de vinculação de Aveiro e está pelo terceiro ano consecutivo no agrupamento. É educadora cooperante de uma a instituição de ensino superior pelo terceiro ano consecutivo. O grupo de crianças é composto por um total de 21 crianças, 11 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, sendo 10 de quatro anos, 9 de cinco anos e 2 de seis anos. O grupo tem 2 crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). No ano de recolha de dados (2011-2012) não tem crianças de outras culturas/etnias no grupo.

A educadora **Elvira** tem cinquenta e três anos e trinta anos de serviço, pertence ao quadro único do Agrupamento de escolas e está pelo décimo oitavo ano consecutivo no agrupamento. É adjunta da direção pela terceira vez. Foi orientadora de estágio no antigo magistério primário de Aveiro e educadora cooperante da instituição de ensino superior da universidade de Aveiro.

Fazendo uma síntese sobre os dados das educadoras de infância sobre as quais recaiu o estudo, podemos dizer que se trata de um grupo bastante homogéneo. Assim, em termos etários as educadoras de infância têm entre quarenta e cinquenta e três anos de idade sendo a idade média de quarenta e sete anos; em termos de tempo de serviço têm entre vinte e trinta anos, sendo a média de vinte e três anos; em termos de formação três têm licenciatura em Educação de Infância, duas têm mestrado (Mestrado em Gestão Escolar e em Sociologia da Infância na área da educação ambiental) e uma tem licenciatura em Ciências da Educação; relativamente aos cargos exercidos quatro são titulares de grupo, três são educadoras cooperantes da instituição de ensino superior da universidade de Aveiro e uma educadora é adjunta de direção. Os grupos de crianças têm entre dezoito e vinte e cinco crianças, sendo a média de vinte e uma crianças por sala. Também nas idades todos os grupos são heterogéneos com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Em termos de características dos grupos todos os contextos são mono culturais, um dos quais, com

exceção de uma criança, com todas as crianças de etnia cigana, e dois grupos têm crianças com necessidades educativas especiais com síndrome de autismo.

Apenas em termos de permanência no agrupamento, se verifica alguma heterogeneidade em duas das educadoras, sendo que, uma está no agrupamento pela primeira vez e outra tem dezoito anos de permanência, todas as três restantes têm o mesmo tempo de permanência no agrupamento (três anos).

No próximo capítulo vamos proceder à análise das entrevistas tendo em conta as categorias e sub categorias definidas nos blocos apresentados.

III- CAPÍTULO – AS VOZES DAS EDUCADORAS

Neste capítulo faremos a análise dos dados por nós recolhidos no âmbito deste estudo. O capítulo encontra-se estruturado em duas partes. Na primeira faremos a análise exploratória dos dados recolhidos em cada uma das entrevistas tendo em conta as categorias de análise definidas. Na segunda parte faremos o cruzamento dos dados de todas as entrevistas segundo as três as categorias, acima referidas.

Lembramos agora que as entrevistas foram realizadas a um grupo de cinco educadoras de um agrupamento de escolas do distrito de Aveiro, cujas idades eram compreendidas entre os quarenta e os cinquenta e três anos e que apresentavam tempo de serviço entre os vinte e os trinta anos. Todas possuem licenciatura em Educação de Infância e duas possuem mestrado. Três das educadoras eram cooperantes da prática pedagógica de uma instituição de ensino superior pelo terceiro ano consecutivo. Exerciam funções neste agrupamento uma pelo décimo oitavo ano consecutivo, duas estão pelo terceiro ano consecutivo e uma estava pelo primeiro ano neste agrupamento.

1- Os casos em estudo

Passamos então a apresentar o pensamento de cada uma das cinco educadoras.

Iniciamos a análise das três categorias encontradas pela educadora Albertina (AB), seguindo-se a educadora Alcina (AL), em terceiro a educadora Anabela (AN), em quarto a educadora Carmem (CA) e por fim a educadora Elvira (EE).

1.1- Caso 1- educadora Albertina

A educadora Albertina tem quarenta e oito anos de idade, vinte anos de serviço e encontra-se pelo terceiro ano consecutivo no agrupamento. Realizou um Mestrado em Gestão e Administração Escolar, possui registo de formadora na área da *gestão escolar e desenvolvimento de projetos*, já foi diretora de um Agrupamento de Escolas e

é educadora cooperante de uma instituição de ensino superior. Exerce funções educaticas num jardim-de-infância perto de Aveiro.

Representações sobre a formação

Nesta categoria, na subcategoria *Modalidades e Temas*, a educadora refere que todas as formações foram importantes na sua construção profissional, no entanto elege em primeiro lugar, o curso da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) em educação especial e, em segundo lugar o mestrado em Administração e Planificação da Educação (cf AB16).

Para a educadora, a formação permitiu-lhe desenvolver competências profissionais que permitiram responder à constante evolução a que a sociedade é sujeita. A educadora refere que a formação em educação especial lhe deu conhecimento e condições técnicas de intervir em parceria com o professor do ensino especial; e o mestrado facultou-lhe um profundo conhecimento de todas as dimensões da escola na construção dos documentos exigidos em cada momento. Refere ainda que a formação que escolhe tem como finalidade colmatar áreas onde se sente menos segura em função dos seus contextos de ação (cf. AB16, AB24, AB30).

Relativamente às vantagens e/ou constrangimentos da formação, a educadora refere dois constrangimentos: as temáticas disponibilizadas pelos centros de formação que raramente vão ao encontro das necessidades reais dos educadores e a falta de tempo para ler e refletir causada pelas exigências da escola de hoje (cf. AB22).

Quanto aos seus interesses de formação a educadora elege as áreas da matemática, da linguagem e das artes como áreas que pretende aprofundar.

Refere como iniciativas de formação a participação em seminários, a leitura na área das didáticas do pré-escolar e do primeiro ciclo, métodos de aprendizagem cooperativa, atividades experimentais e educação em ciências e em matemática, bem como a pesquisa na biblioteca online da universidade, referindo que toda a formação que fez foi por opção (cf. AB16, AB28).

Quanto à sua satisfação a educadora considera-se muito satisfeita, pois foi a profissão que “abraçou” por opção, de que gosta e que lhe dá alento, referindo no entanto, várias vezes, estar cansada devido à burocracia e ao seu investimento, dedicação profissional e disponibilidade, o que em sua opinião não é reconhecido pelo estado.(cf. AB18, AB20).

Representações sobre a interculturalidade

Nesta categoria, na subcategoria *Conceito de multiculturalidade*, a educadora precisa a noção de cultura dizendo que países diferentes têm culturas diferentes formas de ser e de viver diferentes. Defende que as diferenças culturais não se prendem só com a nacionalidade das crianças mas com as oportunidades que as crianças têm ao nível do contexto familiar, sendo a cultura influenciada pelos valores de casa (cf. AB34, AB47).

Na subcategoria *Conceito de interculturalidade*, a educadora diz-nos que a interculturalidade pressupõe interação entre as culturas, referindo que o convívio entre culturas diferentes favorece a compreensão e o respeito pela diversidade de culturas, permitindo apoiar a riqueza de relações ao nível individual e comunitário, promovendo o enriquecimento mútuo das pessoas (cf. AB34).

Relativamente à *importância e às Finalidades* da educação intercultural, a educadora refere que o convívio entre culturas diferentes favorece a compreensão e o respeito e valorização da diversidade de culturas, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional. Diz-nos que os professores precisam de ser sensibilizados para a educação intercultural, excluindo os educadores pois considera que estes estão sensibilizados para as diferenças individuais e para a valorização de todas as culturas. No entanto, refere que é importante tornar a educação intercultural mais evidente de maneira a que as pessoas tenham consciência do que estão a trabalhar (cf. AB34, AB40).

No que diz respeito à subcategoria *Orientações curriculares*, a educadora refere que estas são flexíveis e devem ser vistas como um documento orientador, uma linha

mestra que permite ao educador trabalhar com as crianças de forma a satisfazer muitos conteúdos, tendo em conta as várias metodologias de trabalho (cf. AB54).

Relativamente à subcategoria, *Preparação pessoal/profissional*, para a educação intercultural, a educadora considera-se preparada dizendo que consegue desmontar a *realidade que tem*. Apesar das idades das crianças do pré-escolar exige-se do educador que esteja sempre informado, através de consultas bibliográficas ou de interações com outras pessoas para saber mais e ultrapassar dificuldades (cf. AB 44, AB49).

No que diz respeito às *Práticas de abordagens interculturais* que já fez, a educadora diz que sempre aproveitou *os saberes* que cada criança traz de casa, respeitando a sua família, referindo que uma das coisas que a sua formação e investigação lhe propiciaram foi a tomada de consciência de que todos têm direito à educação e de que a solução está no respeito por todas as culturas, apostando na diferenciação. Refere-se ao seu projeto curricular e ressalva este princípio, pois segundo a sua opinião este atende às idades, ao ritmo de aprendizagem, à cultura e às diversas profissões dos pais das crianças do grupo de que é responsável (cf. AB36, AB47, AB51).

Vontade de formação

Na subcategoria *Disponibilidade para a formação em educação intercultural*, a educadora diz mostrar-se interessada desde que tenha tempo para seguir essa mesma formação (cf. AB53).

Na subcategoria *Moldes/tempo* a educadora diz que a formação deveria ser sob a modalidade de curso em que se partiria das experiências para a articulação dos conteúdos de modo a que a formação tenha efeitos nas práticas de cada um (cf. AB55).

Na subcategoria *Abordagens* que gostaria que a formação fizesse a educadora diz-nos que gostaria de precisar os conceitos de *multiculturalidade* e de

interculturalidade e ter conhecimentos mais atualizados, aludindo ao seu princípio educacional de que todos têm direitos e deveres, mas considerando que o direito à educação não é igual para todos e daí o sucesso não ser igual para todas as crianças (cf.AB57).

Baseando-nos no discurso tecido pela educadora julgamos poder concluir que estamos perante uma educadora que toma o desenvolvimento profissional em suas mãos, sentindo-se responsável pela formação que tem feito e que vem ao encontro das suas dúvidas e necessidades.

Relativamente ao conceito de *interculturalidade*, somos de parecer que estamos perante uma educadora desperta para as diferenças e certa da importância que o convívio entre culturas tem, indo ao encontro dos objetivos da educação intercultural, facilitando o conhecimento e o enriquecimento mútuos das crianças, promovendo a aceitação recíproca de formas de viver diferenciadas. Não faz, no entanto, referência às semelhanças entre culturas que o educador poderá desocultar através da sua ação pedagógica. Consideramos que a educadora, ao referir-se à sua formação e investigação como motores de desocultação do direito à diferença, se serviu do que Bizarro (2008) chama de “pedagogia da memória” o que gerou agir comunicacional intitulado pela autora de “pedagogia de abertura”, o que permite a criação de abordagens metodológicas não standard que, embora tenham em conta as *orientações curriculares*, asseguram práticas humanizadas através de um *projeto curricular* que atende às particularidades do grupo (idades, ritmos de aprendizagem, cultura e profissões dos pais). Esta ideia identifica-se com o pensamento de Leite (2008) que nos diz que o conceito de diversidade pode estar ligado a questões socioeconómicas, culturais, de origem social, de expectativas de género e não apenas a questões de língua, sendo, através da intervenção educativa, que as questões da igualdade e desigualdade se refletem.

Relativamente à *importância e às finalidades* da educação intercultural, o seu pensamento, espelhado no seu discurso, remete para a ideia de que é necessário que as *pessoas tenham consciência do que estão a trabalhar*, como é, por exemplo, o

pensamento de Freire (2001), não basta que o professor saiba como, ele tem que saber porque faz de forma a refletir sobre as vantagens e potencialidades da sua intervenção educativa.

Outra das preocupações espelhadas no seu discurso é a de que todos têm direito à educação e igualdade de oportunidades (Leite, 2003).

Relativamente à sua disponibilidade para uma formação em *educação intercultural* consideramos que a educadora não elege esta como sua prioridade, pois coloca o tempo como entrave. Também em relação aos moldes e tipo de abordagens que gostaria de ver trabalhadas, embora diga que a formação deveria incluir a articulação entre experiências e conteúdos fica-se pelo desejo de precisar conceitos e ter conhecimentos mais atualizados (cf. AB60).

Podemos dizer que o grau de satisfação desta educadora é elevado, o que significa uma profissional com vontade de aprender e de melhorar o seu desempenho.

1.2- Caso 2- educadora Alcina

A educadora **Alcina** tem quarenta e nove anos de idade, vinte e quatro anos de serviço e pertence ao quadro de vinculação de Aveiro. Possui mestrado em Sociologia da Infância na área da educação ambiental. Exerce funções educativas numa escola perto de Aveiro em que o grupo de crianças é na esmagadora maioria de etnia cigana.

Representações sobre a formação

Nesta categoria, na subcategoria *Modalidades e Temas*, a educadora refere que os cursos que fez na área da educação ambiental, quer a nível nacional quer a nível internacional, e o mestrado na área da intervenção comunitária se complementam quer em termos de crescimento como pessoa, quer como profissional, elegendo a educação ambiental como a área que lhe deu maior abrangência (cf. AL16, AL20, AL22).

Para a educadora, a formação permitiu-lhe fazer abordagens diversificadas e articuladas em todos os níveis, referindo os valores, as atitudes tanto nos aspetos naturais como sociais como alicerce para percebermos as inter-relações entre as pessoas, as culturas e o ambiente (cf. AL24).

Relativamente às vantagens e/ou constrangimentos da formação, a educadora refere como constrangimentos o fato de a formação contínua ser muito específica para cada uma das áreas ou para cada um dos grupos, não indo, em sua opinião, ao encontro dos interesses dos educadores e do seu contexto de trabalho. Refere ainda que a formação inicial, além da psicologia e da pedagogia, deveria ser muito mais diversificada, apontando como temáticas a multiculturalidade e a ética (cf. AL26, AL28, AL32).

Quanto aos seus interesses de formação a educadora elege as áreas das artes em geral e em particular a plástica, como aquelas de que mais gosta, apontando, no entanto, a multiculturalidade e a questão ética como vertentes a ter em conta na formação inicial dos educadores de infância (cf. AL31, AL38).

Refere com assertividade que, em termos de formação, se procura manter sempre atualizada, elegendo a internet como meio de atualização nomeadamente a página do Ministério da Educação e os emails entre colegas, bem como a interação com antigas professoras da universidade (cf. AL35, AL37).

Quando ao seu grau de satisfação revela-se uma profissional satisfeita e feliz. Refere que o percurso diversificado que trilhou, nomeadamente o trabalho que desenvolveu ao nível da educação ambiental e da intervenção comunitária, a fez encontrar-se com a profissão e crescer pessoal e profissionalmente (cf. AL26).

Representações sobre a interculturalidade

Nesta categoria, nomeadamente na subcategoria *Conceito de multiculturalidade*, a educadora diz-nos que o conceito de multiculturalidade representa diferentes culturas dentro de um grupo, pressupondo assim que dentro de um mesmo grupo podem existir diferentes culturas e diferentes modos de pensar (cf. AL45).

Nesta categoria, na subcategoria *Conceito de interculturalidade* a educadora refere que é necessário fazer o cruzamento entre as diferentes culturas de forma a poder trabalhar em sintonia as diferentes culturas (cf. AL45), pressupondo assim que as relações entre as culturas devem levar ao acordo mútuo e à reciprocidade na troca de saberes.

Relativamente à *importância e às finalidades* da educação intercultural, a educadora considera que é algo que cada vez mais importante, referindo que, com a vinda de crianças de outros países, nomeadamente do Leste da Europa, a necessidade de esta temática estar presente na formação inicial se torna mais premente (cf. AL41, AL43, AL 50, AL52).

No que diz respeito à subcategoria *Orientações Curriculares (OCEPE)*, a educadora refere que, apesar do documento apresentar as áreas de conteúdo de forma estanque e a temática da interculturalidade não ser muito explícita, o educador deve encarar as OCEPE como um documento orientador e explorar de forma a completar a temática do *Conhecimento do Mundo*, cuja realidade multifacetada, produto desse mundo, deve ser abordada (cf. AL64, AL66)

Relativamente à subcategoria *Preparação pessoal/profissional* para a educação intercultural a educadora diz não se considerar preparada em termos de formação pois considera não ser fácil (cf. AL58).

No que diz respeito às *Práticas de abordagens interculturais* a educadora diz que procura conhecer de acordo com o grupo que tem a forma de fazer aceitar e respeitar a cultura dos outros (cf. AL48, AL56).

Vontade de formação

Nesta categoria, na subcategoria *Disponibilidade*, a educadora mostra-se de imediato disponível para uma formação sobre a temática da interculturalidade reforçando esta vontade (cf. AL68).

Em termos dos *Moldes/tempo* refere refere que a formação se deve desenvolver em grupos de trabalho grupos de trabalho com uma exposição teórica e outra prática, e não de sessões pré estabelecidas. A formação deve ser co construída com os pares, estando patente neste discurso a ideia de auto e heteroformação. Embora refira que é muito difícil precisar o tempo de duração da formação indica vinte e cinco horas como tempo adequado para o desenvolvimento da formação (cf. AL70, AL72).

Quanto às *Abordagens* que gostaria de ver tratadas menciona com assertividade que precisa e sente falta de uma formação muito concreta que reflita, com experiências vivenciadas, as atitudes a adaptar com crianças de etnia cigana, pois é a sua realidade atual (cf. AL76).

Baseando-nos no discurso tecido pela educadora julgamos poder concluir que estamos perante uma educadora que valoriza a formação como meio de crescimento, tem consciência da dimensão pessoal e profissional da formação, procurando manter-se atualizada através da dialética entre a auto e heteroformação identificando-se com Amiguinho (1992) que nos diz que as escolas mudam como reflexo das alterações sociais e esta mudança implica que se equacione a formação, de forma a que os professores saibam gerir assertivamente essas mudanças na esfera da dimensão pessoal. O autor advoga ainda que a formação é um processo de desenvolvimento individual de apropriação continuada e profundamente refletida que leva a uma transformação consciencializada, que implica a intersecção de vários componentes científico/pedagógicos, pessoais e relacionais.

Ao referir que a formação deve permitir abordagens diversificadas e articuladas, poderá estar subjacente a ideia de ligação entre culturas, ou seja tendo em conta que as culturas pressupõem valores que desencadeiam atitudes que interferem com as relações interpessoais, consideramos que a educadora está consciente de que as escolas mudam reflexo da globalização e que essa mudança implica que se repense a formação. No entanto, apenas refere a necessidade de incluir a educação para a educação intercultural na formação inicial, apesar de considerar não estar muito bem preparada, sabendo que não é fácil trabalhar a educação intercultural. Mostra-se muito

disponível para fazer formação na área da educação intercultural aludindo de novo à dialética entre a auto e heteroformação em termos dos moldes da formação.

Analisando o seu discurso pensamos que se trata de uma educadora preocupada com os contextos em que insere e com a sua ação educativa em trabalhar a multiculturalidade de forma recíproca, pressupondo que todas as culturas podem aprender umas com as outras, satisfazendo o A- Autoconsciência e o A- Adesão, na terminologia de Nóvoa (1992). O A- Ação está, a seu ver, dependente de uma formação mais concreta que vá ao encontro dos contextos de trabalho, das profissionais de educação de infância.

A educadora considera-se satisfeita e feliz com a profissão, tendo um grau de satisfação elevado, mostrando-se interessada e implicada em melhorar as suas práticas profissionais .

1.3- Caso 3- educadora Anabela

A educadora Anabela tem quarenta anos e dezanove anos de serviço, pertencendo ao quadro de vinculação entre o Douro e Vouga, encontrando-se pelo terceiro ano consecutivo no agrupamento. Possui licenciatura em Educação de infância e é educadora cooperante de uma instituição de ensino superior pelo terceiro ano consecutivo.

Representações sobre a formação

Nesta categoria, na subcategoria *Modalidades e Temas*, a educadora elege como mais importantes na sua formação profissional as TIC e as ciências (cf. AN13). Para a

educadora a formação na área das ciências colmatou lacunas da formação inicial, permitindo-lhe trabalhar corretamente ao nível desta área (cf. AN15).

Relativamente às vantagens e/ou constrangimentos da formação, a educadora aponta como constrangimento a escassez de formação nos últimos tempos, no entanto considera que, apesar disto, a formação que tem havido tem sido útil para os educadores de infância, referindo que, em termos de formação inicial, se devia apostar mais nas metodologias e nos modelos curriculares que permitam intervir na infância (cf. AN 29).

Quanto aos seus interesses de formação a educadora elege as temáticas relacionadas com a área da matemática e da expressão e comunicação (cf. AN 32). Refere que se mantém atualizada em termos de formação mais através da internet, já que é por ela que se tem mais acesso à nova formação de forma informal (cf. AN 30).

Quando ao seu grau de satisfação, a educadora considera-se bastante satisfeita com o percurso que fez, dizendo que o facto de ter passado por sítios diferentes contribuiu para o seu enriquecimento e crescimento profissionais (cf. AN17, AN19).

Representações sobre a interculturalidade

Nesta categoria, na subcategoria *Conceito de multiculturalidade*, a educadora diz-nos que a multiculturalidade pressupõe diferentes culturas dentro de um grupo (cf. AN38). Admitindo, desta forma provável ou possível, a heterogeneidade cultural no seio de um grupo.

Na subcategoria, *Conceito de interculturalidade*, a educadora refere, sem certezas, que interculturalidade está ligada ao cruzamento de culturas e a influências mútuas entre diferentes grupos com identidades diferentes (cf. AN38).

Relativamente à *importância e às Finalidades* da educação intercultural, refere que a educação intercultural pretende dar resposta às necessidades das crianças que vêm de outros países e ajudá-las a adaptarem-se ao nosso ambiente, considerando que esta é bastante importante pois pressupõe a educação democrática. Refere ainda

que, com a globalização, o educador deve estar pronto para integrar as crianças, sem sobrepor culturas (cf. AN36, AN46).

No que diz respeito à subcategoria *Orientações Curriculares*, a educadora refere que estas não estão ainda muito direcionadas para os aspetos multiculturais e são pouco abrangentes, considerando que aprofunda mais esta temática do que as orientações curriculares (cf. AN60, AN62).

Relativamente à subcategoria *Preparação pessoal/profissional* para a educação intercultural, a educadora considera que, se tiver um grupo muito multicultural, terá que aprofundar mais esta temática (cf. AN56). Pensamos que esta atitude de abertura ao conhecimento dos contextos de ação, pressupõe que estes determinam as práticas, indo ao encontro “da dimensão conhecimento dos contextos e das situações particulares como indispensável ao sucesso da relação ensino-aprendizagem” (cf. Sá Chaves, 2000).

No que diz respeito às *Práticas de abordagens interculturais*, a educadora diz que procura investigar quando no grupo surgem interesses por outras culturas ou surgem crianças de outras culturas para poder diversificar o tipo de atividades que propõe e conseguir dar resposta aos interesses do grupo, tentando explorar as situações ao nível da linguagem e do conhecimento do mundo, nomeadamente ao nível da cultura alimentar e das tradições (cf. AN40, AN44).

Vontade de formação

Nesta categoria, na subcategoria *Disponibilidade*, a educadora refere estar disponível para uma formação sobre a temática (cf. AN64).

Em termos de *Moldes/tempo*, a educadora fala-nos de uma formação nos moldes de curso ou oficina de formação, com uma parte teórica dada em contexto de

formação e depois com a possibilidade de trabalhar na prática, com a duração de vinte cinco horas (cf.AN66).

Quanto às *Abordagens* da formação, a educadora refere que gostaria de ver testemunhado como se pode trabalhar com turmas muito multiculturais (cf.AN68).

Analisando o seu discurso consideramos que esta educadora se mostra comprometida com a sua atualização em termos de formação contínua referindo a autoformação como forma de se manter atualizada pois considera que a formação contínua é escassa. Os seus interesses de formação são na área da expressão e comunicação e na área da matemática, não referindo a área da educação intercultural.

Define multiculturalidade e interculturalidade dizendo que a educação intercultural pressupõe um cruzamento de culturas e influências mútuas. No entanto, diz-nos que a educação intercultural pretende dar resposta às necessidades das crianças que vêm de outros países devido à globalização e, embora diga que o educador deve integrar sem sobrepor culturas, refere que o educador deve ajudá-las a adaptar-se ao nosso ambiente, o que nos leva a pensar que tem uma ideia assimilacionista da educação intercultural.

Relativamente às *práticas* de abordagens interculturais, que já conduziu diz diversificar as atividades em duas circunstâncias, quando há crianças de outras culturas ou surgem interesses por outras culturas no grupo. Parece, no entanto, trabalhar a diversidade de forma esporádica e fragmentada (Leite, 2003), pois a educadora refere situações ao nível da linguagem e do conhecimento do mundo nomeadamente ao nível da cultura alimentar e das tradições.

Considera-se satisfeita relativamente ao seu percurso profissional, mostrando-se disponível para melhorar as suas práticas profissionais.

1.4- Caso 4- educadora Cármen

A educadora Cármen tem quarenta e quatro anos e vinte e dois anos de serviço e pertence ao quadro de vinculação de Aveiro, estando pelo terceiro ano consecutivo no agrupamento. É educadora cooperante da instituição de ensino superior também pelo

terceiro ano consecutivo. O grupo desta educadora tem 2 crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e, no ano de recolha de dados (2011-2012), não tinha crianças de outras culturas ou etnias.

Representações sobre a formação

Nesta categoria, na subcategoria *Modalidades e Temas*, a educadora refere como muito importante a licenciatura que fez em Ciências da Educação, referindo ainda uma ação de formação em avaliação em educação pré-escolar e os sábados pedagógicos (cf. CA14, CA16).

Para a educadora a formação permitiu-lhe dar resposta a algumas inquietudes e operacionalizar instrumentos de avaliação que não utilizava, por não lhe parecerem coerentes e não fazerem sentido, referindo esta ideia três vezes no discurso. Refere ainda que a formação também a ajudou a perceber algumas coisas as quais algumas com as quais se identifica e outras não, o que lhe deixa questões, muitas questões (cf. CA16).

Relativamente às vantagens e/ou constrangimentos da formação, a educadora refere que a oferta é muito reduzida em relação aos educadores e o interesse das formações é muito relativo, pois obedece a uma seleção de temas escolhidos por quem não está em contato direto com os contextos, não indo ao encontro das necessidades das educadoras (cf. CA22).

Quanto aos seus interesses de formação a educadora elege três tipos de formação, a formação ao nível da psicologia e da pedagogia, ao nível da operacionalização das Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar (OCEPE) e ao nível sociológico, no sentido de ser importante sensibilizar os educadores para as diferenças de cada criança e de cada contexto, defendendo que a intervenção dos educadores é um dos pilares da vida das crianças, que deixa marcas positivas ou negativas (cf. CA24).

Refere que se mantém informada sobre a investigação em educação, lendo, discutindo ideias com colegas, frequentando ações de formação, grupos de reflexão

“sábados pedagógicos” e tendo estagiárias, que são para ela uma fonte de inquietude (cf. CA26).

Quando ao seu grau de satisfação a educadora considera-se satisfeita, mas não plenamente pois explica que nunca conseguimos estar plenamente satisfeitos pois há sempre questões levantadas pelo grupo com que se trabalha, as coisas que vai ouvindo e que a obrigam a tomar algumas decisões, a alterar algumas coisas que faz, a ter em atenção outras que até aí não tinha (cf. CA18).

Representações sobre a interculturalidade

Nesta categoria, na subcategoria *Conceito de multiculturalidade*, a educadora diz-nos que multiculturalidade se refere à diversidade de culturas (cf. CA36). Educar para a interculturalidade é educar para o diálogo com o outro.

Na subcategoria *Conceito de interculturalidade*, a educadora vê o conceito como um cruzamento de culturas e valoriza a forma como as culturas se interligam e se influenciam, respeitando-se mutuamente (cf. CA36).

Relativamente à *Importância e às Finalidades* da educação intercultural a educadora refere que este tipo de educação é importante, tendo em conta a diversidade cultural dentro de Portugal e, por outro lado, tendo em conta a globalização. No seu discurso, a educadora menciona estar preocupada e atenta às particularidades de cada cultura, no sentido de as respeitar.

Refere ainda a necessidade de sensibilizar os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e os dos ciclos seguintes para que não haja aglutinação de culturas (cf. CA30, CA32, CA44, CA46), ou seja para que nenhuma cultura fique presa aos conceitos, valores e atitudes das outras.

No que diz respeito à subcategoria *Orientações Curriculares* a educadora refere que o documento, por se tratar de orientações e não de um programa, oferece uma vantagem enorme, tornando-se um desafio para o educador e permitindo a aprendizagem ativa através da investigação (cf. CA62, CA68). Por outras palavras, para esta educadora é importante que a criança vá aprendendo através da exploração e descoberta de situações reais cujas temáticas as interessem.

Relativamente à subcategoria *Preparação pessoal/profissional* para a educação intercultural, a educadora considera-a um desafio, se o grupo for muito multicultural, capaz de a abraçar (cf. CA56).

No que diz respeito às *Práticas de abordagens interculturais*, a educadora refere como exemplo, as de situações exploradas com crianças de etnia cigana e crianças com NEE. Relativamente às primeiras diz que tentou sempre respeitar a sua cultura para que não fossem aculturadas nem aglutinadas, permitindo a partilha nomeadamente a nível linguístico, assegurando que fizessem aprendizagens de que efetivamente necessitavam para passarem para o ciclo seguinte. Relativamente às crianças com NEE refere que a sua presença se torna benéfica pois permite trabalhar o respeito pela diferença de cada um, pois todos nós somos diferentes, todos temos facilidades e dificuldades e saberes a partilhar (cf. CA38,CA58).

Vontade de formação

Nesta categoria, na subcategoria *Disponibilidade* para a formação, a educadora afirma estar disponível para fazer formação na área da educação intercultural (cf. CA64).

Relativamente aos *Moldes/tempo*, a educadora refere que gostaria que a formação fosse nos moldes de oficina ou círculo de estudos, e nunca como curso de formação em que se debitam conceitos. A formação deveria ter uma conceptualização, mas deveria incluir uma componente de intervenção e, posteriormente, uma reflexão sobre intervenção (cf. CA66).

Quanto ao tipo de abordagens, no seu discurso, a educadora expressa repetidamente a sua preocupação com a falta de sensibilidade para a temática da parte de muitos dos professores do 1ºCEB, que não dão continuidade à sua postura de preocupação e de respeito pelas diferentes culturas e pelas trocas culturais que as

educadoras tentam implantar nas suas salas. A educadora refere que uma formação conjunta com professores do 1º ciclo faria todo o sentido (cf. CA68).

Analisando o seu discurso consideramos estar perante uma educadora comprometida com o seu desenvolvimento pessoal e profissional, encarando a formação quer ao nível da auto quer da heteroformação, o que faz da reflexão motor de desenvolvimento de práticas educativas coerentes e contextualizadas. A educadora identifica-se com Freire (2001) que nos diz que o professor/educador não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas deve criar condições para a sua construção, quando refere que a formação deve ter uma componente psicopedagógica e sociológica no sentido de despertar os educadores/professores para as diferenças de cada criança e dos contextos educativos, para que haja partilha de culturas. Para a educadora, o fato das OCEPE serem um documento de orientação, e não um programa, permite ao educador ir mais longe facultando aprendizagem ativa através da investigação. A educadora está próxima do pensamento de Sampaio (1998) que nos diz que o professor, para que os alunos aprendam, mais do que dar aulas, tem de interagir com eles, gerir informação e produzir informação a partir da pesquisa de temas que os interessem. Desta forma, é alterada a relação entre professor e alunos, transformando a turma num grupo de trabalho cooperativo, tornando as crianças sujeitos e agentes de educação.

Através das suas palavras, das quais salientamos, *inquietude, coerência, perceber, identificar, questões, alterar*, consideramos que a educadora, ao longo do discurso, demonstra uma postura questionante, analítica e crítica face à diversidade e encara os contextos educativos como determinantes da prática educativa, identificando-se com a perspetiva de desenvolvimento profissional do professor como desenvolvimento de uma perspetiva pessoal de si mesmo (cf. Formosinho 1998). A educadora identifica-se com a opinião de Peres (2000), quando este refere que a intervenção do educador *é uma parte do pilar da vida das crianças, que deixa marcas positivas ou negativas*.

A educadora considera-se satisfeita, mas não demasiado pois, para ela, existe muito para aprender.

1.5- Caso 5- educadora Elvira

A educadora Elvira pertence ao quadro único do Agrupamento de escolas e tem trinta anos de serviço estando pelo décimo oitavo ano consecutivo no agrupamento. É adjunta da direção pela terceira vez. Foi orientadora de estágio no antigo magistério primário e foi educadora cooperante da instituição de ensino superior de Aveiro.

Representações sobre a formação

Nesta categoria, na subcategoria *Modalidades e Temas*, a educadora refere que a formação não é uma área onde tenha feito muito investimento, considerando que se calhar devia ter investido mais, o que não fez por não conseguir conciliar o trabalho direto com a formação. Refere, no entanto, que gosta de fazer formação, tendo frequentado dois anos da licenciatura em Psicologia, bem como formações normais no Centro de Formação, formações necessárias à progressão na carreira. Realizou ainda a parte curricular de uma pós-graduação na Universidade de Aveiro, sobre metodologias de investigação (cf. EE14, EE16).

A educadora só aponta vantagens à formação dizendo que esta lhe permitiu aprender a fazer análise de conteúdo. Refere que a formação é essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional. Em termos pessoais, porque obriga ao questionamento, à análise crítica e à reflexão sobre as práticas, a aprender a sermos pessoas mais maleáveis, pessoas mais capazes de ir à procura, pessoas mais curiosas por aprender a aprender. A formação, no seu entendimento, permite crescer a nível profissional, pois aborda conteúdos de natureza pedagógica. Para a educadora, a formação permite ao educador um desenvolvimento sólido ao nível do que é importante para a criança de forma a potenciar ao máximo cada uma, exigindo ao educador que tenha uma formação, uma cultura e um conhecimento muito abrangentes em diferentes áreas (cf. EE16, EE20, EE23).

Quanto aos seus interesses de formação, a educadora Elvira refere três áreas: a área de conteúdo da linguagem, a área de conteúdo da matemática e a área de conteúdo do conhecimento do mundo, dizendo que gostaria de abordar e aprofundar estas áreas em modalidades de aplicação, oficina ou projeto bem como em autoformação (cf. EE29). A educadora entende por autoformação um processo pelo qual o educador de forma reflexiva tira lições da formação para a sua prática e pelo confronto com situações diversificadas que obrigam a tomadas de posição diferentes (cf. EE27, EE18).

Refere que gosta muito de fazer formação, considerando-se uma pessoa atenta que gosta de saber o que é que acontece e de tirar lições daí para a sua prática. Como iniciativas de formação destaca o trabalho de equipa que considera muito rico, pois gosta de discutir e de partilhar leituras (cf. EE27).

Quando ao seu grau de satisfação a educadora compara duas dimensões a de mãe e de educadora, onde diz sentir que se cumpriu, insistindo na tónica do cumprimento e estando consciente das suas limitações, acabando por anuir possuir um bom grau de satisfação, pensando nas coisas diferentes e nos desafios em termos de cuidado, que abraçou, “ ... é importante variar, de me expor a coisas desconfortáveis que me obriguem a fazer diferente, a pensar diferente” (cf. EE18).

Representações sobre a interculturalidade

Sobre o *Conceito de multiculturalidade* a educadora diz-nos que um contexto multicultural é um contexto onde há muitas pessoas com outras culturas (cf. EE35).

Para o *Conceito de interculturalidade* a educadora encontra vários sinónimos como *partilha, troca, interação e osmose* entre as diferentes culturas, referindo que o ambiente pode ser multicultural, mas não haver interculturalidade, no entanto não mostra certezas na definição dos conceitos (cf. EE35).

Relativamente à *Importância e às Finalidades* da educação intercultural, a educadora refere que por mais homogêneo que possa parecer um ambiente há sempre diversidade. Advoga que a educação intercultural deve ser iniciada no pré-

escolar pois as crianças encontram-se numa idade estruturante das próprias personalidades. Afirmar que, se as suas características pessoais não forem respeitadas em termos de autoestima, de valorização da sua própria cultura, a intervenção escolar posterior não tem o mesmo efeito, pois as crianças não aprendem a valorizar a própria cultura (cf. EE31, EE33, EE43).

No que diz respeito à subcategoria *Orientações Curriculares*, a educadora refere que estas são abrangentes e abertas e têm subjacente a ideia de educação intercultural, referindo que se o educador não as promove não tem a ver com as orientações, antes consigo próprio. Refere que estas apelam ao respeito por cada criança pelo ter em conta nas atividades pedagógicas cada criança, por partir de cada criança, pela necessidade de se valorizar o contexto familiar, saberes, interesses e trabalho com a família. Cabe ao educador integrar, na planificação, e no seu projeto todos os dados que vai recolhendo das crianças (cf. EE54, EE56).

Relativamente à subcategoria *Preparação pessoal/profissional* para a educação intercultural, a educadora diz que se considera preparada, reforçando a sua preocupação em valorizar e em dar visibilidade à diferença de cada criança. Questiona-se, no entanto, se seria capaz de implementar as melhores práticas e, através de um discurso introspetivo, conclui que está preparada para fazer implementar práticas de educação intercultural (cf. EE50).

No que diz respeito às *Práticas de abordagens interculturais* a educadora refere que tudo é potencialmente enriquecedor e pode reverter a favor de todos, cabendo ao educador potenciar e ampliar as questões e fazer delas matéria-prima de trabalho educativo. Refere que os projetos curriculares (PCT) devem promover a boa relação, o encontro e o consenso, mas também valorizar o desencontro, tudo aquilo que é diferente, que é conflito, de forma a não promover a paz vazia (cf. EE52). Esta postura implica que o educador seja um profissional reflexivo, empático e aberto à mudança.

Vontade de formação

A educadora mostra-se disponível, para realizar formação na área da educação intercultural, dizendo que a temática tem implícito que vão estar incluídos outros conteúdos pois a multiculturalidade deve ser trabalhada em contexto (cf. EE58). Pensamos que terá interesse numa formação em que se discutam situações concretas de forma a encontrar modos de exploração do que existe.

Relativamente à subcategoria *Moldes/tempo* a educadora refere que gostaria que fosse uma formação em exercício, em oficina ou em projeto, eventualmente em autoformação o que pode ser em grupo (cf. EE58).

Quanto à subcategoria *Abordagens*, a educadora refere que gostaria de saber a que dimensões específicas é importante o educador estar atento para poder captar e valorizar para conseguir para fazer uma abordagem multicultural, pois considera que a abordagem não se deve restringir a cantar cantigas ou ensinar palavras de diferentes línguas, pois pensa haver questões mais profundas. Menciona que gostaria que a formação abordasse estratégias em ação, de forma a potencializar abordagens multiculturais. Refere ainda que “ ... nós estamos tão imbuídos da nossa formatação,... que se calhar não é fácil despirmo-nos dela para recetivos à diferença" (cf. EE60).

Analisando o seu discurso pensamos estar perante uma educadora que, apesar de dizer que não fez muito investimento na formação, a considera essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional dizendo que esta leva ao questionamento, à análise crítica e à reflexão sobre as práticas, identificando-se com o pensamento de Sá-Chaves (2000), Schön, (2000) e Zeichner (1993), que atribuem à reflexão um papel crucial no desenvolvimento pessoal e profissional do educador/professor.

Segundo o testemunho desta educadora, a sua postura é de maleabilidade, de permanente procura, de querer fazer e pensar diferente e de aprender a aprender, identificando-se com o pensamento de Abdallah Pretceille (1999) e com o de Banks, (1995), que nos dizem que o trabalho docente deve ser amplamente articulado, refletido e contextualizado. Por outras palavras, os professores devem preparar meticulosamente, avaliando-se os prós e os contras, as suas planificações, intervenções, recursos disponibilizados, de forma a atingir determinados objetivos.

Consideramos que a educadora faz uma clara distinção entre multiculturalidade e interculturalidade, defendendo que a educação intercultural deve ser iniciada no pré escolar, pois é, para ela, fundamental que as crianças tenham autoestima desde muito cedo, sob pena de mais tarde a intervenção educativa não ter qualquer efeito.

Refere, ainda, a importância do processo de reflexão como motor de desocultação, que o educador deve ter consciência das suas crenças, de forma a estar receptivo à diferença, mostrando uma postura de abertura à diversidade numa atitude pro ativa. Esse seu posicionamento funde-se com o de Bizarro (2008) que nos diz que todos carregamos a cultura em que nascemos e devemos questionar o nosso posicionamento ético em relação aos outros e em relação a nós mesmos. Jórdan (1995) diz-nos que o ponto mais delicado e difícil na formação dos professores relativamente à educação intercultural é a modificação das suas atitudes e percepções.

Esta perspetiva, é segundo Formosinho (1998), a perspetiva de desenvolvimento profissional do professor como desenvolvimento de uma perspetiva pessoal de si mesmo. Formosinho elege a autoformação e a heteroformação a que dá um especial ênfase. Concordamos com a autora, pois consideramos que a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente das aprendizagens dos alunos, dá-se pela atualização constante dos professores ao longo da vida, quer através da reflexão individual, quer da reflexão com os pares, o que lhes possibilita monitorizar as suas intervenções de forma contextualizada.

A educadora afirma sentir-se satisfeita em relação ao seu percurso profissional.

Para melhor compreender os casos em estudo e o lugar que a educação intercultural ocupa no pensamento das educadoras de infância, no próximo ponto cruzamos as entrevistas de forma a encontrar pontos comuns e divergentes através da análise do discurso das educadoras de forma a saber quais as diferenças de pensamento e quais os pontos em que as educadoras se identificam relativamente à educação intercultural de forma a equacionarmos formas de intervenção potencializadoras de melhoria de práticas pedagógicas.

2- A formação para a interculturalidade nas vozes das educadoras

Neste ponto fazemos o cruzamento das entrevistas de forma a encontrar pontos comuns e divergentes no pensamento das educadoras relativamente às três categorias de análise para compreendermos melhor que ações de formação e de supervisão podemos desenvolver com estas profissionais de forma a ir ao encontro das suas reais necessidades, dúvidas e aspirações profissionais.

2.1- – *Formação* para a interculturalidade nas vozes das educadoras

Relativamente à importância que as educadoras dão às formações realizadas, nomeadamente aos temas e às modalidades com os quais mais se identificam e que consideram que foram mais importantes para o seu desenvolvimento, as educadoras divergem em relação à importância que dão às formações feitas, enumerando como mais importantes a formação em Educação Especial e o Mestrado em Administração e Planificação da Educação e em Educação Ambiental.

Relativamente às finalidades da formação três referem que a formação deve permitir conhecer os contextos de ação, sendo que uma se refere especificamente ao conhecimento dos contextos para perceber inter-relações entre as pessoas, as culturas e o ambiente para trabalhar valores e atitudes de forma a caracterizar abordagens diversificadas e articuladas, indo ao encontro do pensamento de refere Sá-Chaves (2000) que, nos refere que para ecologias diferenciadas, as soluções não podem ser *standard*, pois cada situação é singular. Três apontam a formação como forma de melhorar a intervenção educativa; duas referem que lhes permitiram colmatar áreas onde se sentem menos seguras sendo que uma se refere às lacunas da formação inicial e duas se referem nesta subcategoria à necessidade de perceberem e operacionalizarem instrumentos pedagógicos, mostrando uma atitude reflexiva e de questionamento, para poderem aprender a aprender, potencializando ao máximo cada criança.

Através das suas palavras julgamos poder concluir que as educadoras apontam como finalidades da formação, a aquisição do conhecimento, o colmatar de lacunas de formação inicial, a articulação de conteúdos, a coerência didática/pedagógica, a melhoria das práticas, sendo que uma aponta as inter-relações entre as pessoas, culturas e o ambiente e outra os contextos de ação. Analisando os seus discursos, encontramos indícios de transições ecológicas produtoras de desenvolvimento profissional indo ao encontro do pensamento de Bronfenbrenner (2002), que nos diz que o comportamento humano está sempre em desenvolvimento, pelas interações entre o sujeito e o ambiente. Assim, os contextos em que o sujeito se insere, a participação da pessoa em novas atividades ou novos papéis sociais, a força das interações interpessoais em que o sujeito se envolve, dão origem a *transições ecológicas*, o que faz com que a construção da identidade profissional seja algo em constante reconstrução.

De referir também Geraldi (1999, p.19) que, apoiado no pensamento de Bakhtin, nos diz que o sujeito se constrói na interação com os outros, na (des/re)construção de conhecimento e se dá através da formação, tendo como pressuposto um sujeito construtor de conhecimento em interação com o outro e com as situações em que vive, gerando atitudes em relação ao modo de ser e estar na profissão docente, interagindo consigo próprio, questionando as suas convicções e as suas ações.

No que concerne às vantagens e constrangimentos, quatro das cinco educadoras apontam constrangimentos. Esses constrangimentos prendem-se com as oportunidades de fazerem formação que são condicionadas pelo excesso de burocracia exigido aos professores e pelo número de crianças nos grupos. Por outro lado, referem também como constrangimento as temáticas oferecidas pela formação que não vão ao encontro das suas necessidades. Uma refere a escassez e outra a falta de tempo para ler e refletir devido à escola de hoje. Uma outra afirma que, apesar do constrangimento da escassez de formação, diz-nos que a que fez foi importante pois ajudou a melhorar as suas práticas educativas. Apenas uma das educadoras, precisamente a que diz ter feito pouco investimento na formação, só refere vantagens da formação apontando três: a nível de conteúdos de natureza pedagógica; ao nível da

abrangência do conhecimento em muitas áreas; fomento da curiosidade e da maleabilidade. Consideramos que é essa maleabilidade que vai permitir ao professor/educador adaptar-se às mudanças e reestruturar a sua ação perante o imprevisto.

Quanto aos Interesses de formação, as educadoras elegem as áreas de conteúdo das MAEPE e uma não se refere em específico a nenhuma áreas de conteúdo mas aponta temáticas ligadas à Psicologia, Pedagogia e Sociologia e à Operacionalização das Orientações Curriculares (OCEPE). Nenhuma educadora refere a temática da Interculturalidade.

Relativamente a iniciativas de formação, três das cinco educadoras elegem a leitura como forma de se manterem atualizadas, duas a internet, duas formação e seminários e duas os grupos de reflexão e equipas de trabalho, bem como a reflexão com as estagiárias. Através das suas palavras pensamos que as educadoras vêem a formação, como um processo dialético entre a autoformação e a heteroformação, permitindo uma transformação consciencializada (Amiguinho, 1992).

Finalmente, quanto ao grau de satisfação, as educadoras referem ter um bom grau de satisfação, apenas uma se diz satisfeita, mas não plenamente, alegando não poder estar completamente satisfeita pois o educador está em permanente construção. Julgamos poder identificar esta postura com a a teoria das transições ecológicas de Bronfenbrenner, (2002) em que a participação da pessoa em novas atividades, novas interações interpessoais, bem como o desempenho de novos papéis sociais, fazem com que o indivíduo esteja em permanente reconstrução.

2.2- Educação para a interculturalidade: Divergências e convergências

As educadoras associam o conceito de multiculturalidade, não apenas a culturas de outros países, mas também a fatores familiares. Consideramos que todas as educadoras têm uma noção do que é a multiculturalidade, estando conscientes, na linha de Amiguinho (1992), de que as escolas mudam reflexo das mudanças sociais e que esta mudança implica que se equacione a formação. A educadora AB apresenta uma noção de cultura que se identifica com Cardoso (1998, p.23), que nos diz que a

transmissão cultural sofre alterações no seio de cada grupo, que se apropria de acordo com o que mais se identifica, podendo esse mesmo grupo introduzir características de outras culturas com as quais se cruza, desenvolvendo assim uma dinâmica que contraria a inalterabilidade das culturas contrariando uma concepção tradicional e estática de cultura. Apenas uma educadora não se identifica com uma concepção tradicional e estática de cultura, em que esta é entendida como um conjunto de características materiais e espirituais, mais ou menos imutáveis atribuídas a grupos de pessoas que as mantêm fechadas e que transmitem essas características geração em geração.

Na subcategoria *Conceito de interculturalidade*, analisando as expressões empregues no discurso das educadoras (cf. AB34; AL45; AN38; CA36; EE35), todas se referem à interculturalidade como pressupondo interação, sendo que as educadoras AL, AN, CA e EE precisam o conceito de interação no sentido da coexistência, do respeito e da aprendizagem comum.

Consideramos que todas as educadoras corroboram a ideia de que cultura e educação estão profundamente ligadas e de que os educadores não podem partir do princípio de que todas as crianças, numa determinada faixa etária, e com um determinado nível cognitivo se interessam e aprendem da mesma maneira. Há, nas representações das educadoras, todo um historial de vivências que a criança traz consigo e que a leva a comportar-se, a interessar-se e a reagir de determinado modo. Consideramos que cabe aos educadores desocultar essas vivências no sentido de as perceber e transformar em opções educativas.

Todas as educadoras partilham da ideia de que do contacto de culturas se deve passar às interações culturais de que nos fala Delors (1996), de modo a monitorizar a educação intercultural no pré-escolar, salientando a sua preocupação em dar visibilidade à diferenças, conhecimentos, opiniões e necessidades dos alunos de diversas origens culturais dentro da escola ou de membros das comunidades locais ou das proximidades

A educadora CA e a educadora EE, ao referirem respetivamente que a intervenção do educador *é uma parte do pilar da vida das crianças, que deixa marcas positivas ou negativas* (cf. CA24) e que a faixa etária do pré-escolar é estruturante da

personalidade (cf. EE33,EE43), vão ao encontro do pensamento de Peres (2000, p.42), advogando que é na infância que se lançam as bases do desenvolvimento pois o "Aprender a viver juntos" é estrutura subjacente a todos os pilares. Julgamos assim que este pilar é capaz de apoiar e capaz de apoiar a cooperação pacífica com os pares no dia-a-dia, valorizando a cultura dos outros e seus valores, para uma resolução pacífica de conflitos. Também o Conselho Nacional de Educação (2009) refere que é, na infância, que se lançam as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspetos, físicos e motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos e comunicacionais. Sendo o educador de infância o primeiro agente educativo escolar, consideramos que este representa um papel muito importante na implementação eficaz da educação intercultural.

Da análise efetuada podemos concluir que todas as educadoras consideram a educação intercultural muito importante identificando-se com Banks (1988) na medida em que consideram a diversidade dos sujeitos e das situações como uma grande riqueza cultural, que permite o aprendizado mútuo dos membros de uma sociedade multicultural, o que, segundo Jordán (1995), se enquadra na tipologia de professores que se mostram muito sensibilizados pelas culturas minoritárias, acolhendo, respeitando e valorizando os seus valores e modos de vida. Uma das educadoras vai mais longe e aponta o papel decisivo da intervenção educativa ao nível da educação intercultural e identificando-se com o pensamento de Freire (2005) e Leite (2008), que nos dizem que é através da intervenção educativa que as questões da igualdade/desigualdade se refletem, referindo-se à responsabilidade do educador neste processo. Para estes autores a inclusão cultural deve ser completa pois é através desta que os alunos podem ter orgulho na sua herança cultural, desenvolvem autoestima, respeito mútuo e compreensão do outro.

Quanto às OCEPE, todas as educadoras as consideram um documento orientador que serve de ponto de partida para o educador potencializar o seu trabalho, no entanto, as educadoras AN e AL consideram que não estão muito direcionadas para a temática da interculturalidade. As outras consideram que a forma como as OCEPE estão elaboradas são uma vantagem, permitindo ao educador orientar a sua

intervenção, recriando conteúdos, metodologias e materiais adequados ao contexto, o que a nosso ver é uma vantagem para monitorizar e potenciar atividades que trabalhem sobre os alunos, constituindo uma base de formação para a educação intercultural. A educadora EE e a educadora CA veem as OCEPE como um ponto de partida e, simultaneamente, um desafio para o educador, cabendo a este a sua monitorização.

Consideramos que as educadoras CA e EE, através das suas palavras, nomeadamente quando frisam a pesquisa com as crianças, baseando-se nos seus interesses e motivações, afirmando que o educador deve integrar na planificação e no projeto curricular os dados que vai recolhendo das crianças, não só em termos de desenvolvimento, mas também em termos de saberes e de interesses, valorizando o trabalho com a família, se identificam com o pensamento de Freire (2005, pp.1-10) que nos diz que o professor não é um especialista em conteúdos, um transmissor de saberes acumulados, desvinculados da realidade do aluno e do contexto social mais amplo. Este deve assumir-se como sujeito da produção do saber e ter consciência de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção.

Pensamos que esta forma de gerir as aprendizagens se identifica com os modelos interaccionistas e construtivista que têm por base a teoria de Vygotsky (2005). Segundo esta corrente teórica, a intervenção educativa tem de ter conta que as crianças vivem e atuam de uma maneira particular, de acordo o contexto sociocultural em que se movimentam. Vygotsky (2005) diz-nos que a cultura não se reporta apenas a fatores abrangentes como o país onde o indivíduo vive, mas deve ter em conta o grupo socioeconómico em que a criança se insere. Segundo Vygotsky, o grupo cultural em que a criança se insere fornece-lhe um ambiente estruturado, onde todos os elementos são carregados de significado. Por seu lado Formosinho (1998, p. 164) diz-nos que o pilar das aprendizagens e do desenvolvimento, se constroem a partir de experiências significativas para o sujeito.

Tal como Freire (2005) e Stoer & Cortesão (1995) que nos dizem que se torna necessário investir na formação de professores no sentido de estes tomarem

consciência da importância de realizar práticas escolares que acompanhem as mudanças sociais e desenvolvam saberes e competências nos professores e formadores que lhes permitam enfrentar de modo eficaz esta problemática, também as educadoras percebem a necessidade de se formarem.

Assim, e aludindo a Bronfenbrenner (2002), consideramos que as educadoras vêm o seu percurso profissional, caracterizado por transições ecológicas, como gerador de desenvolvimento e de reforço da sua identidade profissional.

Deste modo, julgamos poder dizer que todas as educadoras entrevistadas pensam que a formação tem responsabilidade na promoção de mudanças no processo educativo, permitindo conceber, desenvolver e avaliar projetos inovadores que contemplem a observação e a intervenção em situações reais, pautadas pelo desejo de atuar para descobrir como melhorar o ensino. Em suma, consideramos que todas as educadoras reconhecem vantagens de fazer formação em educação intercultural realçando os seus contributos para a concepção e desenvolvimento de práticas educativas inclusivas.

Relativamente à subcategoria *Práticas*, todas as educadoras referem que nas suas práticas têm em atenção a diversidade das crianças, quer seja no que diz respeito a questões socioeconómicas ou de expectativas de género, quer no que diz respeito à língua e à cultura de origem.

Em suma, consideramos que todas as educadoras mostram estar despertas e referem agir de forma contextualizada e potencializadora de forma a realizar um trabalho capaz de promover a equidade pedagógica.

Analizamos de seguida o cruzamento da terceira categoria, *Colaboração para a formação*.

2.3- Vontade de formação

Nesta categoria abordaremos separadamente as três subcategorias a saber, *Disponibilidade, Moldes/tempo e Abordagens*, e depois cruzando-as no sentido de encontrar pontos comuns e pontos divergentes.

Na subcategoria *Disponibilidade* para fazer formação na área da interculturalidade todas as educadoras mostram disponibilidade para este tipo de formação. De ressaltar no entanto que a educadora AB aponta o tempo como condicionante, enquanto que as educadoras AL e CA se mostram muito disponíveis, quer pelo reforço da palavra quer pela entoação dada.

Todas as educadoras se mostram interessadas numa formação que comporte uma componente teórica e prática, apesar de, em termos de categorização, não lhes darem nomes iguais. As educadoras AL, AN, e CA referem uma formação experimental e a educadora CA, mais uma vez, alude à reflexão, dizendo que posteriormente deveria ser feita uma reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos.

Na subcategoria *Abordagens em educação intercultural*, ao analisar os discursos tecidos pelas educadoras consideramos que os tipos de abordagens a que aludem são diferentes. No entanto, desmontando as suas palavras, julgamos que todas, à exceção da educadora CA que mostra interesse numa formação em que se fizesse a articulação curricular com o 1º CEB, consideram estar pouco atualizadas relativamente à temática. De referenciar que mais uma vez a educadora EE se mostra uma educadora reflexiva, questionando-se e questionando as suas atitudes e valores (cf. EE60), indo ao encontro do pensamento de Jórdan, (1995, p. 107) que nos diz que o ponto mais delicado e difícil na formação dos professores relativamente à educação multicultural é a modificação das suas atitudes e perceções. É através desta “pedagogia da memória”, deste “conhece-te a ti mesmo” (Bizarro 2008), que podemos desocultar preconceitos, estereótipos e outras formas de discriminação e exclusão e, ao mesmo tempo, tomar consciência da alteridade, de que o outro não é tão outro como isso. A esta “pedagogia da memória” deverá seguir-se “uma “ pedagogia de abertura”, capaz de permitir conhecer e viver os conhecimentos, e de estabelecer pontes que levem ao agir comunicacional. Assim, consideramos que, através do seu discurso, a educadora demonstra uma atitude de disponibilidade para conhecer e alargar os seus saberes numa atitude pró ativa, procurando conhecer para transformar, o que a poderá levar a tomar consciência das crenças que sustentam as suas práticas e a desenvolver práticas inclusivas, tendo subjacente o pensamento de Banks (1994) que refere que a educação não deve ser encarada como mera “transmissão”, excluindo ou rejeitando as

experiências dos alunos. Para o autor o educador deve estruturar as suas intervenções nas suas experiências e pontos de vista das crianças e não numa cultura imposta e muitas vezes descontextualizada. Através desta postura poderemos dar resposta a uma educação intercultural que implique uma mudança educativa que tente ter em conta não só as minorias mas os problemas que dizem respeito à igualdade de géneros, de crianças com NEE, numa perspetiva crítica e questionadora, a que Bizarro (2008) chama de “pedagogia da memória” e que consiste na desocultação das próprias convicções e ao mesmo tempo numa “pedagogia de abertura”, de descentramento, permitindo abordagens metodológicas não standard e práticas mais humanizadas. Esta postura, nas palavras de alguns autores, potencializa a autodescoberta e a heterodescoberta por parte das crianças, influenciando significativamente a consciência das suas características especiais (cf. Banks, 1995; Bizarro, 2008; Leite, 2003; Leo, 2010).

Consideramos que o perspetiva crítica e questionadora acerca das suas convicções é um desafio que cabe ao educador tomar, desvendando as suas crenças, deixando-se contagiar pelas diferenças, empatizando com o outro e sendo congruente com as abordagens metodológicas que faz para que cada criança se sinta especial e objeto de estima.

CONCLUSÕES

Com este nosso estudo procurámos estudar o discurso de um grupo de educadoras de infância sobre a educação intercultural, identificando o seu conhecimento profissional sobre esta temática, no sentido de fazer algumas propostas de formação.

Efetivamente, a crescente heterogeneidade das escolas deve ser encarada pelo educador/professor não como um obstáculo ou um problema, mas como uma riqueza. Na perspetiva de diversos autores estudados a existência de alunos com heranças culturais diversas obriga a escola a adaptar seu currículo às culturas que acolhe, numa perspetiva de educação intercultural, já que os alunos possuem conhecimentos construídos socialmente que precisam ser reconhecidos e ampliados pela escola, o que, na prática, significa trabalhar a partir das culturas dos alunos num entrecruzamento com a cultura escolar, que tem de trabalhar para os seus alunos promovendo uma educação intercultural.

Assim, face a esta nova realidade, pensamos que há necessidade de formar professores/educadores como profissionais conscientes da diversidade cultural do mundo de hoje e da mais-valia que representa para todas as crianças.

Os dados recolhidos, através das entrevistas, e a análise que deles efetuamos permitiu-nos, verificar que as educadoras estão conscientes desta realidade, reconhecem a sua importância embora não se mostrem muito seguras sobre o modo de desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas conducentes à educação para a interculturalidade.

Na verdade, embora todas digam que estão despertas, notamos que é pontualmente que abordam a temática, sem que haja um fio condutor conducente a um trabalho amplamente refletido, reconhecendo as diferenças e as semelhanças entre as culturas. Todas as educadoras, no seu discurso, apresentam valores de aceitação das diferenças e de respeito pela diversidade das culturas, no entanto, nenhuma identifica as dimensões comuns e de como é que no seu que trabalho profissional as identifica, Cardoso (1998).

Consideramos que o grande desafio que hoje se pede aos educadores/professores é descobrir o equilíbrio entre a diversidade e a unidade, de forma a tornar a escola mais inclusiva.

Como nos diz Amiguinho (1992) *as escolas mudam reflexo das mudanças sociais e esta mudança implica que se equacione a formação*. Julgamos que o melhor modo de preparar profissionais para a educação intercultural é dotá-los de uma postura reflexiva, desenvolvendo a sua capacidade de observar, de mediar, de inovar, antes, durante e depois da ação. Gerir práticas implica uma postura questionante, analítica e crítica face à diversidade, dando cobertura aos três *As* de que nos fala Nóvoa (1992), o *A de Adesão*, o *A-de Autoconsciência*, e o *A de Ação* para que os profissionais tenham consciência do que estão a trabalhar e para que estão a trabalhar.

Estamos conscientes que não pode haver abordagens metodológicas standard, se queremos ter uma prática humanizada como nos diz Bizarro (2008), pois consideramos que cada contexto é singular e que cada professor/educador tem uma história de vida única que importa que desoculte (pedagogia da memória) para que, consciente dela, possa abrir-se ao outro e encarar a diversidade e a diferença como uma maisvalia (pedagogia de abertura).

A análise do discurso das educadoras e o estudo feito, leva-nos a acreditar que a formação de professores/educadores deve partir das suas necessidades e simultaneamente, proporcionar o confronto com situações que exijam um posicionamento crítico-reflexivo. Este processo de investigação-ação educacional segundo Stoer e Cortesão (1999) levam ao pensamento dialógico-problematizador e desenvolvem a capacidade de comunicar, vencendo barreiras isoladoras e dificultadoras da comunicação. Assim, para potencializar uma ação educativa intercultural, consideramos que à análise das suas ações, (auto-formação), deve ser seguida uma abertura colaborativa e emancipatória, (hetero-formação), que pela mediação conjunta, proporciona a transformação e melhoria das práticas através da investigação-ação. A opção pela investigação-ação possibilita a compreensão das situações educativas e uma intervenção sobre as situações problemáticas, pois como

nos diz Nóvoa (1995) a formação do professor não se constrói apenas cumulativamente a partir de cursos sobre conhecimentos específicos ou sobre técnicas de ensino. O professor, ao ser protagonista ativo na concepção, acompanhamento e avaliação de seu próprio trabalho através da reflexão sobre a sua prática e sobre a prática pedagógica dos colegas, melhora o trabalho docente, detectando aspectos e habilidades a serem melhorados, promovendo o seu desenvolvimento profissional.

Refletindo agora sobre este trabalho, gostaríamos de realçar o quanto ele permitiu o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Como pessoas, levando-nos a ter um “olhar” mais atento, incisivo e reflexivo sobre os contextos que nos rodeiam; como profissionais, a repensar novas e renovadas metodologias numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, que permita ver melhor a diferença e compreendê-la para nela intervir (neste caso junto das educadoras), de modo a trabalhar no sentido de o grupo de profissional que aqui se aborda se torne mais competente e capaz de educar para uma cidadania integradora, mais justa e inclusiva.

Mas, antes de qualquer abordagem, o educador terá de refletir de forma a ter consciência das suas perceções sobre a multiculturalidade na escola, sobre a forma como vê os outros, como lê o mundo à sua volta e sobre o que transmite quando comunica, procurando desenvolver uma perspectiva crítica e questionadora, de desocultação das próprias convicções e ao mesmo tempo de descentramento. Esta postura de reflexão permite uma desocultação de sentimentos e valores facilitando uma atuação mais consciente e pró-ativa, pois possibilita a antecipação de problemas, a consciência de necessidades ou mudanças em organizações abertas e com capacidade de pensar e de aprender, contribuindo desta forma para um objetivo mais global de educação intercultural, relacionado com maior justiça social e equidade para todos.

O educador está em permanente transformação cognitiva e compete-lhe ser capaz de ajudar o educando a estruturar-se de forma positiva com a alteridade através das múltiplas culturas com que se vai cruzando ao longo da sua da sua vida. Depois de sensibilizado para a alteridade, o educador poderá investir na formação de forma a

construir dispositivos pedagógicos que permitam romper com os preconceitos e com as práticas rotineiras.

Consideramos que a *supervisão* pode ajudar a educar para a interculturalidade, através de uma formação baseada na exploração de situações concretas, apresentadas pelo supervisor, de forma a equacionar qual o trabalho docente mais potencializador e, que aspetos a ter em conta na intervenção educativa, de forma a coadjuvar o desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, através da análise colaborativa, o supervisor pode ajudar a problematizar situações concretas ou possíveis, monitorizando saberes e ajudando os educadores a constatar a necessidade de aprofundamento teórico, levando a uma espiral reflexiva. Através desta abordagem, estamos cientes poder contribuir para a formação de educadores abertos e preparados para abordar as diferenças, de forma a encontrar no diálogo entre as culturas, o alicerce para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e intercultural.

Referências Bibliográficas

- Abadallah, P. (1986). *Vers une Pédagogie Interculturelle*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- Abdallah, P. (1999). *L'Éducation Interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: que sentido? que formação? In B. Campos (org), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional de Professores*. Mangualde: Pedagogo Editora.
- Albarello, Luc et al. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Amiguinho, A. (1992). *Viver a Formação - Construir a Mudança*. Lisboa: Educa - Instituto das Comunidades Educativas.
- André, D. (2008). *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Liber Livro.
- Banks, J.A. (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartolomé, L. (2007). *Pedagogia da Subordinação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Bizarro, R. (2008). (org). *Como Abordar ... A Escola e a Diversidade Cultural*. Porto: Areal Editores.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Burgess, R. (1997). *A Pesquisa de Terreno. Uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Cardona, M. (coord.), Nogueira, C., Tavares, T., Uva, M., & Vieira, C. (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania Pré-escolar: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género: Rolo & Filhos II, S.A.*

Cardoso, C. (coord). (1998): *Gestão Intercultural do Currículo*. Coleção Educação Intercultural, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carneiro, R. (1991). *A Educação Intercultural*. Disponível em : <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col Percursos Intercultura/4 PI Cap3.pdf>. [Consultado em 10-10-2012].

Cavalcanti, J. & Afonso, C. (s/data). *Do Desconhecimento do Outro à Interculturalidade: a vida (re) escrita no processo de formação profissional*. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/50/Cad4_DesconhecimentoCarlosAfonsoJoana.pdf?sequence=1. [Consultado em 4-10-2012].

Chantraine-Demilly, L. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Coelho, C. (2007) Disponível em: <http://www.carloscoelho.eu/dossiers/nice/default.asp?submenu=20> .[Consultado em 30-05-2011].

CNE (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Disponível em : <http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>. [Consultado em 05-05-2011].

Cortesão, L. & Stöer S. (1995). *Percursos, Sinergias no Campo da Educação Inter/Multicultural – Relatório Final*. Porto: Universidade do Porto: Profedições, Lda.

Cortesão L. & Stöer S. (1999). Acerca do trabalho do professor; da tradução à produção do conhecimento no processo educativo. *Revista Brasileira de Educação* nº11, pp. 33-45.

Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: um Ofício em Risco de Extinção? Reflexões sobre Práticas Educativas face à Diversidade, no Limiar do século XXI*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Coutinho, C. (2008). *Estudo de Caso*. Disponível em : <http://pt.scribd.com/doc/56492737/47494716-estudo-caso>. [Consultado em 01-02-2012].

Dalmazo, A. & Afonso, M. (2008). *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. (II série) Brasília: Liber Livro.

Declaração de Lubeque, (2007). Disponível em:
http://www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/docs/cul_doc.php?idd=36. [Consultado em 15-05-2011].

Decreto-Lei nº 240/2001. DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-A Nº201 — 30 de Agosto de 2001.

Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasil: Editora Cortez.

Eagleton, T. (2000). *A Ideia de Cultura*. Lisboa: Temas e Debates.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes : uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Esteves, L. , (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

Flick, U. (2002). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Editora Monitor.

Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação: da Conceção à Realização*. Loures : Lusociência.

Freire, P. (2001). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra S/A.

Freire, P. (2005). *A formação de professores para a diversidade na Perspetiva de Paulo Freire. V Colóquio Internacional Paulo Freire - Recife* Disponível em:
http://www.paulofreire.org.br/artigos_parte01.pdf. [Consultado em 10-05-2011].

Gabriel, F. (2007). *O Multiculturalismo na Escola. O Caso dos Alunos de Etnia Cigana*. Universidade Aberta. Dissertação de Mestrado.

Geraldi, J. W. (1991). *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Gomes, S. (2006). *Diversidade Linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico: Conceções dos Professores*. Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

Hall, S. (2001). *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

Jordán, J. (1995). *La Escuela Multicultural: un Reto para el Profesorado*. Barcelona: Paídos reprod.

Kaufmann, J-C. (1996). *A Entrevista Completa*. Paris: Nathan.

Ketele, M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas, e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Leo, J. (2010). *Education for Intercultural Understanding*. Bangkok: UNESCO.

Leite, C. (1997). *As Palavras mais do que os Atos? O Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Tese de Doutoramento. Porto: FPCE da UP.

Leite, C (2000). *Contar um Conto, Acrescentar um ponto: uma Abordagem Intercultural na Análise da Literatura para a Infância*. Lisboa: DGIDC

Leite, C. (2002). *Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições ASA.

Leite, C. (2008). Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural. *InterMeio. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação*, 14 (27), 102-111.

Lima, J. & Pacheco, J. (org.). (2006). *Fazer Investigação Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Coleção Panorama Porto: Porto Editora.

Lima, S. (2010). *União Europeia e Multiculturalismo: a Construção de uma nova Realidade Mundial*. Disponível em:

<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3113.pdf>. [Consultado em 15-05-2011].

Magalhães, O. (2005). Que formação contínua de professores no quadro das mudanças educativas e curriculares atuais. *Revista de Educação em Educação*, vol. XIII, nº1.

Magalhães, A. & Stoer, S. *A Reconfiguração da Educação Inter/Multicultural*. Disponível em:

<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/2021-ofy-sty.pdf>. [Consultado em 10-07-2011].

Marinho, M. (2004). *Sensibilização à Diversidade Linguística: Que lugar nos Currículos de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico?* Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

Martins, F. (2008). *Formação para a Diversidade Linguística : um Estudo com Futuros Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.* Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento.

Ministério da Educação (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo.* Lei nº46/86 de 14 de Outubro.

Ministério da Educação, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: ME- Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação, (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar.* Lisboa: Ministério da Educação (Direção Geral de Recursos Humanos da Educação).

Moreira, M. & Alarcão, I. (1997). A investigação-ação como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In Sá-Chaves, I. (org). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional.* Porto: Porto Editora.

Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro.* Lisboa: Instituto Piaget.

Mota, C. (2009). *Notas sobre Educação Intercultural e Cidadania.* Disponível em: http://www.carlosmota.info/docs/notas_sobre_educacao_intercultural_e_cidadania.pdf. [Consultado em 20-05-2011].

Nóvoa, A. (1992). *O passado e o presente dos professores.* In A. Nóvoa (org). *Profissão Professor.* Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O Desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância.* Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.

Ouellet, F. & Pagé, M. (1991). *Construire un Espace Commun.* Institut Québécois De Recherche Sur La Culture.

Pacheco, A. (2005). *A Educação Intercultural em Portugal.* Disponível em: http://curriculoecultura.blogspot.com/2005/12/educacao-intercultural-em-po_113407648505432277.html. [Consultado em 22-05-2011].

- Pardal & Correia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Peres, A. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?* Porto: Profedições.
- Perrenoud, P. (2008). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso*. Porto Alegre : Artmed.
- Pourtois, J. & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et Instrumentation en Sciences Humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sampaio, M. (1998). *Um Gosto Amargo de Escola. Relações entre o Currículo, Ensino e Fracasso Escolar*. São Paulo: Educa.
- Santos, J. (1982). *A Caminho de uma Utopia...* Instituto da Criança. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, C. (2004). *Formação de Professores para a Diversidade Cultural: Realidade ou Utopia?* Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Santos, J. (2007). *Ensinaram-me a Ler o Mundo à minha Volta*. Lisboa: Assírio & Alvim
- Santos, P. (1998). *Trajetórias da História Social e da Nova História Cultural: cultura, civilização e costumes no cotidiano do mundo do trabalho*. Disponível em: http://www.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/cd_Simposio/artigos/mesa_debates/art3.pdf. [Consultado em 15-05-2011].
- Semprini, A. (1999). *Multiculturalismo*. São Paulo: Edusc (tradução).
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artmed (tradução).
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (tradução).

Soriano, R. (2004). *Interculturalismo. Entre liberalismo y comunitarismo*. Córdoba: Editora Almuzara.

Stöer, S. & Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra – da Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa época de Transnacionalização*. Porto: Afrontamento.

Trindade, B. (2001). *Portugal, uma Sociedade Multicultural*. Disponível em: http://www.janusonline.pt/2001/2001_3_3_18.html. [Consultado em 15-05-2011].

Tuckaman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (tradução).

UNESCO (1998). Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. [Consultado em 10-05-2012].

UNICEF (1989) *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. [Consultado em 10-05-2012].

Vannucchi, A. (2008). *Conceitos de cultura*. Disponível em: <http://pt.shvoong.com/books/1771321-conceitos-cultura/#ixzz1LkhuVSlo>. [Consultado em 15-05-2011].

Vasconcelos, T. (2007). Do discurso dos “cantinhos” ao discurso da “oficina”. *Revista dois Pontos*, nº5, p.48.

Vieira, R. (1999). *Ser Igual, Ser Diferente. Encruzilhadas da Identidade*. Porto: Profedições.

Vygotsky, L. (2005). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Yin, R. (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Thorell. (trad).

Zabaza, A. (1998). *A Prática Educativa: Como Ensinar*. Porto Alegre: ArtM.

Zeichner, M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

ANEXO 1 – Objetivos da entrevista

TEMAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	Tipologia das questões
<p>Bloco I</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista, informando o entrevistado sobre a natureza e os objetivos deste trabalho. - Garantir a confidencialidade dos dados. - Valorizar o contributo do entrevistado, motivando a colaborar. -Agradecer a participação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autorizas a gravação desta entrevista? - Desejas saber mais alguma coisa acerca deste trabalho? - Tens alguma pergunta a fazer? 	<p>Fechada</p> <p>Fechada</p> <p>Aberta</p>
<p>Bloco II</p> <p>Caracterização</p> <p>Bloco III</p>	<p>A. Caracterizar as educadoras pessoal e profissionalmente</p> <p>B. Identificar representações sobre a</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idade (até final de 2011). 2. Habilitações literárias. 3. Situação profissional. 4. Tempo de serviço (até final de 2011). 5. Que cargo(s) desempenhaste ou/desempenhas? <ul style="list-style-type: none"> 5.1. Quais os que consideras terem sido mais importante(s) para o teu desenvolvimento profissional? 5.2. Justifica a tua resposta. 	<p>Aberta</p> <p>Fechada</p> <p>Aberta</p> <p>Aberta</p>

Formação, investigação e desenvolvimento profissional	formação na sua relação com o desenvolvimento profissional	6. Que ações de formação (incluindo cursos de especialização e pós graduações) frequentaste?	Aberta
	B.1 Problemas da formação de professores/educadores em Portugal	6.1. Quais os que consideras terem sido mais importantes para o teu desenvolvimento profissional?	Aberta
	B.2 Temas e modalidades de formação: sua pertinência	6.2. Justifica a tua resposta.	Fechada
	B.3 Desenvolvimento profissional e iniciativas pessoais neste domínio		Aberta
		7. Qual o teu grau de satisfação relativamente ao teu percurso profissional?	Aberta
		7.1. Justifica a tua resposta.	
		8. Achas que a formação contínua em Portugal têm sido útil para os educadores de infância?	
		8.1. Justifica a tua resposta.	
		9. O que achas essencial na formação de um educador hoje? (que características deve possuir um educador?)	Fechada
		10. Procuras manter-te informada sobre a investigação em educação?	Aberta
	10.1. Como?		

		<p>11. Quais as temáticas que mais te interessam?</p> <p>12. Achas pertinente a temática da multiculturalidade e da interculturalidade?</p> <p>12.1. Justifica a tua resposta.</p> <p>13. Multiculturalidade e interculturalidade, será o mesmo?</p> <p>13.1. Justifica a tua resposta.</p> <p>14. Qual o lugar que a educação intercultural ocupa no teu conhecimento profissional?</p> <p>15. Achas que és uma educadora intercultural?</p> <p>15.1. Justifica a tua resposta.</p>	<p>Fechada</p> <p>Aberta</p> <p>Fechada</p> <p>Aberta</p> <p>Fechada</p> <p>Aberta</p> <p>Aberta</p> <p>Fechada</p> <p>Aberta</p>
<p>Bloco IV</p> <p>Educação para a interculturalidade</p>	<p>C. Identificar representações sobre a interculturalidade na sua relação com o desenvolvimento profissional</p> <p>D. Identificar representações sobre a multiculturalidade</p> <p>E. Identificar práticas de interculturalidade</p> <p>E1. Desafios que se colocam à</p>	<p>16. Consideras a educação para a interculturalidade importante na formação dos educadores?</p> <p>16.1. Justifica a tua resposta.</p> <p>17. Fizeste alguma formação (formal ou informal) relacionada com a educação intercultural?</p> <p>17.1. (se sim) Consideras ter sido importante para as tuas práticas educativas?</p> <p>(se não) Gostarias de fazer? Porquê?</p>	<p>Fechada</p> <p>Aberta</p> <p>Fechada</p> <p>Aberta</p> <p>Aberta</p>

	<p>educação intercultural (pessoal, contextual e institucional)</p> <p>D.4 Medidas para melhorar as práticas de educação intercultural</p>	<p>18. Consideras a tua escola/grupo de crianças multicultural?</p> <p>18.1. Justifica a tua resposta.</p> <p>18.2. (se sim) Consideras-te preparada para trabalhar com essas crianças?</p> <p>(se não) Consideras-te preparada para trabalhar com um grupo multicultural?</p> <p>20. Que situações existem no teu grupo que constituam um enriquecimento para todos?</p> <p>21. Como respondem as orientações curriculares às necessidades das culturas minoritárias e permitem práticas de educação intercultural?</p> <p>22. Como as tens em conta?</p>	<p>Fechada</p> <p>Aberta</p> <p>Fechada</p> <p>Fechada</p> <p>Aberta</p> <p>Aberta</p> <p>Aberta</p>
<p>Bloco V</p> <p>Colaboração para a formação</p>	<p>E. Identificar disponibilidade para a participação numa formação na área da educação intercultural</p>	<p>23. Estarias disponível para participar numa formação específica nesta área?</p> <p>24. Em que moldes e durante quanto tempo?</p> <p>25. O que gostarias de saber sobre a temática?</p>	<p>Fechada</p> <p>Aberta</p> <p>Aberta</p>

ANEXO 2- Transcrição das entrevistas:

2.1- Educadora AB

2.2- Educadora AL

2.3- Educadora AN

2.4- Educadora CA

2.5- Educadora EE

Tabela de Convenções

Comportamento verbal/dados situacionais

Notação usada

- educadora, identificada, a falar (indica-se a letras atribuídas a cada educadora (cf. constituição do corpus)

AB, AL,NA,CA,EE

-investigadora/entrevistadora

P

-questão

?

-suspensão da frase com entoação descendente

—

-suspensão da frase com entoação ascendente

+

-elementos não verbais/extra-verbais

< >

-silêncio

<SIL>

-incompreensível

<IND>

- elementos verbais infantizados

uso de negrito

-pausas breves (< 2 seg)	/
pausas longas (> de 2seg)	//
gagueia, hesita	ahm
-questiona	hum
texto não transcrito	[...]

Adaptado de Martins, F (2008)

2.1- Educadora AB

P1- Idade (até final de 2011)

AB2- 49

P3- Habilitações literárias

AB4- Mestrado em administração e planificação em educação

P5- Situação profissional.

AB6- Pertenço ao Q.Z.P.

P7- Tempo de serviço (até final de 2011).

AB8 - 21 anos

P9- Que cargo(s) desempenhaste ou/desempenhas?

AB10- Alguns. Presidente de um agrupamento de escolas, diretora pedagógica de uma escola de educação especial, coordenadora de uma instituição particular de solidariedade social, coordenadora de uma escola básica com JI e directora em cada JI oficial antes da vigência do novo modelo de administração e gestão das escolas.

P11- Quais os que consideras terem sido mais importante(s) para o teu desenvolvimento profissional? Justifica a tua resposta.

AB12- Diretora pedagógica da escola de educação especial onde tinha que lidar com uma população muito heterogénea, exigindo da minha parte uma grande adequação ao contexto familiar e a necessidade de mobilização de muitos meios, que nem sempre se conseguiam obter devido às inúmeras carências monetárias que o nosso Estado Educador sempre invoca. No entanto foi um desafio muito importante na minha carreira organizar e gerir o grupo de técnicos, auxiliares e monitores, tendo aprendido muito com este contexto; situação extensível à função de presidente do agrupamento, que para além de por à prova saberes e capacidades como administradora escolar, nomeadamente na implementação do funcionamento de um agrupamento, preparando-o para constituir uma unidade organizacional à luz do modelo 115/A de 98 (criação dos serviços administrativos, assembleia de escola, conselho pedagógico, órgãos pedagógicos, regulamentos, PEE) pôs à prova, a minha capacidade assertiva e de resolução de diversos problemas, porque foi numa fase de contestação à constituição dos agrupamentos em que uma grande parte dos docentes viam o novo modelo como uma perda de privilégios. Foi **muito difícil** lidar com as pessoas nessa mudança, a comunidade escolar estava habituada, a ter “muita liberdade de acção” (informalmente). Por exemplo, quando a direcção passou para os agrupamentos e as escolas e jardins tiveram de planificar em grupo (JI/EB1) e principalmente quando tiveram de começar a planificar em conjunto e a justificar as opções, foi **muito difícil** articular as pessoas envolvidas. No entanto, foi um percurso muito rico em experiências que me fizeram refletir e dotaram de muitas competências e saberes para o meu futuro profissional.

P 13- Que ações de formação (incluindo cursos de especialização e pós graduações) frequentaste?

AB14-Formação especializada e gestão/supervisão pedagógica e administração – 250 h/10 créditos;

Cursos de formação: no Projeto Educativo, como fazê-lo; de organização e gestão de uma reunião de pais; formação ler para saber, saber para ler; a ludicidade com forma de comunicação; uso do Excel para tratamento dos dados dos alunos; o uso pedagógico do power point; modelo pedagógico do MEM, formação/aprofundamento do modelo pedagógico do MEM; A biblioteca escolar no processo de ensino aprendizagem (30h); o escrita criativa com símbolos (NEE); formação em educação especial pela DGIDC; formação a matemática no JI;

Curso de Estudos Superiores Especializados em Organização e Administração Escolar / administradora escolar; Mestrado em Administração e Planificação da Educação / ciências da Educação; Curso de formadora da operacionalização das OCEPE no âmbito das expressões pela DGIDC; para além da participação regular em seminários de temas diversos que me interessassem, e nos sábados pedagógicos do MEM.

P 15- Quais os que consideras terem sido mais importantes para o teu desenvolvimento profissional? Justifica a tua resposta.

AB 16- Considero que todos foram importantes na minha construção profissional, porque todos foram feitos por opção, nomeadamente em resposta a “necessidades” que eu considerava que devia colmatar. Um dos mais importantes foi o curso da DGIDC em educação especial porque me permite abordar as situações de NEE dentro da sala de aula, com mais conhecimento, uma vez que considero ser o professor titular que “passando” mais tempo com o aluno, deverá estar em condições técnicas de intervir em parceria com o professor do ensino especial; o segundo é sem duvida o mestrado já que a minha área de investigação foi a participação parental e a mudança de uma escola currículo tamanho único para uma escola de projetos, o que me permitiu construir um profundo conhecimento de todas as dimensões da escola, fazendo um estudo retrospectivo da evolução do organização escola e documentos orientadores nos trinta anos pós 25 de abril, e ao mesmo tempo a evolução da participação de todos os atores (com incidência nos pais) na construção dos documentos

exigidos em cada momento, ou seja da passagem de uma escola de currículo tamanho único no dizer do João Formosinho, para a atual escola de projetos.

Eu penso que foi ao nível do mestrado na área da participação parental e da construção exatamente da nova escola, porque é uma escola de projetos, instituída pelo 115/98, o novo modelo de gestão e organização que veio substituir o modelo conhecido pelo modelo da escola democrática implantando com o 25 de Abril. Portanto eu acompanhei todas essas alterações, não só ao nível da investigação, mas também na prática e na verdade muitas vezes as teorias não se adequam aos contextos escolares em que nós trabalhamos. Foi sem dúvida, o contraponto entre a experiência da implementação do 115/98 ao nível do agrupamento e o tempo dedicado à investigação, que favoreceu a tomada de consciência de que muito haveria a fazer até o decreto-lei poder ser efetivamente aplicado de modo a responder aos objetivos inerentes à sua conceção. Exigia que fossem feitas reformulações tendo em conta não a realidade, mas as realidades, pois os agrupamentos são diferentes, diversas, e isso na verdade foi acontecendo com os feedbacks dos agrupamentos e das equipas inspetivas, levando que muitas situações tivessem sido reformuladas e adequadas com o tempo, as direções dos agrupamentos foram adquirindo autonomia em diversas dimensões da sua organização e gestão. A questão é que na perspectiva dos investigadores, quanto maior autonomia, maior responsabilização perante o estado educador, mas também perante a comunidade educativa.

P17- Qual o teu grau de satisfação relativamente ao teu percurso profissional?

AB 18- Sempre me considerei muito satisfeita com a minha profissão, abraçada por opção, embora nos últimos anos, nomeadamente no ultimo agrupamento me tenha sentido cansada de tanta papelada, porque passava muitas horas na escola envolvida na reformulação dos documentos inerentes ao novo modelo de gestão, para além de todas as responsabilidades inerentes à gestão e funcionamento de uma sala

de pré-escolar, em que tudo tem ser construído por nós e isso faz com me sinta cansada, investindo e estando disponível horas e horas... com falta de tempo para ter vida pessoal e familiar.

P 19- Mas consideras-te satisfeita? Reconhecida? Justifica a tua resposta.

AB 20- Considero-me satisfeita, porque quando abraço uma causa faço-a, nomeadamente nos agrupamentos em que estive envolvida nas modificações dos documentos, quer as direções quer as colegas reconhecem o meu trabalho e a minha capacidade de trabalho... e, na verdade isso dá-me alento quando ando mais cansada, porque gosto do que faço, o problema é que ao fim de alguns anos deste investimento começo a sentir-me cansada com o clima existente dentro e à volta das escolas... é desgastante...

Reconhecimento é algo que um estado liberal como o nosso, não sabe o que é, somos apenas peças de uma máquina. Servirmos enquanto mantivermos a engrenagem a funcionar, se isso não acontecer substituem-nos e não importa o que fizemos até ali.

P21-Achas que a formação contínua em Portugal têm sido útil para os educadores de infância? Justifica a tua resposta.

AB 22- Não, **não** acho. Porque se tu fores a analisar as propostas dos centros de formação, as ações que existem são formações “do que está na moda”. Apesar das pessoas proporem ideias ótimas para formação, aquilo em que elas realmente gostavam de investir, os centros de formação, têm constrangimentos orçamentais que conduzem a formações tipo, raramente havendo resposta para as necessidades reais das pessoas.... e se aparece é na maioria das vezes a pagar.

P 23- O que achas essencial na formação de um educador hoje? (que características deve possuir um educador?)

AB24-A aquisição de saberes e competências profissionais que permitam responder á constante evolução a que a sociedade é sujeita.... as minhas referencias entroncam nas características regulamentadas no perfil do educador de infância.

P 25-Procuras manter-te informada sobre a investigação em educação?

AB 26- Procuo.

P 27- Como?

AB 28- Participando em formações, seminários sobre diversos assuntos da atualidade; lendo investigadores de referência, ao nível da organização e funcionamento da escola; da área das didáticas na minha área profissional e do primeiro ciclo, em áreas tão diversas como métodos de aprendizagem cooperativa, atividades experimentais e educação em ciências e em matemática. A maioria das vezes costumo fazer pesquisa de obras por assunto, ao nível da biblioteca online da universidade, e vou encomendando alguns a partir de alguns critérios/prioridades. Todavia, reconheço que hoje com o tipo de escola que temos, resta-nos muito pouco tempo para ler e refletir...

P 29- Quais as temáticas que mais te interessam?

AB 30- Gosto da área da matemática, linguagem e das artes. Quando me sinto “menos segura” em certos aspetos, invisto nessas áreas. As temáticas vão variando de acordo com as circunstâncias do meu contexto profissional ou na linha das necessidades de formação que me orienta. Por exemplo, quando a DGIDC lançou o curso para o ensino especial, inicialmente era só para os professores no ensino especial, no entanto quando mais tarde deram oportunidade ao professores do ensino regular de o frequentar, eu inscrevi-me e fiz o curso de 50h. Eu não estou no ensino especial, mas considero importante que os docentes do ensino regular tenham competências para acompanhar o trabalho que está a ser desenvolvido pelo professor do ensino especial e para intervir tecnicamente nos momentos em que ele não está, e nomeadamente nas situações em que as dificuldades diagnosticadas nem sequer são abrangidas pelo decreto, que cada vez são mais.

P 31 Achas pertinente a temática da multiculturalidade e da interculturalidade? Justifica a tua resposta.

AB 32-Eu acho que nós educadoras sempre tivemos em atenção a multiculturalidade, se o ponto de partida no nosso trabalho, são as diferenças dos nossos meninos, das suas famílias e da sua comunidade, está muito dito, não é!

Se é a partir dos referenciais que contêm a identidade deles, da história pessoal deles, da família deles, que se constrói a nossa intervenção no dia a dia, nós educadoras mesmo sem essa palavra ter entrado no nosso vocabulário, sempre estivemos atentas às diversas diferenças existentes no nosso grupo, enquanto representantes da sua comunidade. O fato de nós não termos tido um currículo formal também facilitou. Podermos pegar exatamente nas características do nosso grupo e da sua comunidade e valorizarmos perante os meninos e a comunidade essas características e **esses** saberes, que todos que eles trazem, independentemente das famílias donde vêm. A resistência à homogeneidade cultural e o respeito por cada família com a sua cultura própria, sempre esteve associada ao ensino pré escolar.

P33- Multiculturalidade e interculturalidade, será o mesmo? Justifica a tua resposta.

AB 34- Eu considero que não. Multiculturalidade tem a ver com o facto de haver países diferentes, e em sentido lato, a cada país estar associada uma cultura. Quando as pessoas mudam de um país para outro, trazem consigo uma forma de viver e de ser diferente do país que os acolhe, e às vezes bastante diferente. Por sua vez o interculturalismo refere-se à interação entre as culturas, acreditando que o convívio entre as mesmas favorece o respeito pela diversidade e o enriquecimento mútuo. Cada vez mais temos uma sociedade pluralista, sendo importante compreender e apoiar a riqueza de relações tanto ao nível individual como comunitário, desenvolvendo a consciência desde muito cedo, sobre a importância de colaborar em problemas mundiais como a poluição e a preservação dos recursos naturais a partir da nossa casa, da nossa comunidade, do nosso país. Assim o interculturalismo promove o enriquecimento mútuo das pessoas através do

respeito e defesa de todas as formas de cultura.

P 35- Qual o lugar que a educação intercultural ocupa no teu conhecimento profissional?

AB 36- Na perspetiva que a educação pré-escolar sempre foi muito valorizada. Eu sempre “proveitei” os saberes que cada criança traz de casa e respeitei a sua família. Uma das coisas que na minha formação e investigação me fez tomar consciência da importância de respeitar a diversidade foi que a falta desse respeito no pós 25 de abril, foi uma importante causa no insucesso escolar em Portugal. Quando se deu o 25 de abril, passou a defender-se que todos tinham direito à educação, só que uma grande parte da população discente chegava à escola com uma cultura diferente. Havia aqueles cuja cultura era próxima da cultura escolar e havia os outros cuja cultura não era valorizada e esse facto acabou ser um grande problema. Embora todos tivessem direito à educação, o currículo tamanho único não era a solução, esta estava no respeito por todas as culturas e pela aposta na diferenciação.

P37- Achas que és uma educadora intercultural? Justifica a tua resposta.

AB 38- Sim. Nós crescemos profissionalmente com uma linha mestra muito importante, que nos norteia, as crianças são todas diferentes, todas têm direito a aprender, temos que aproveitar os seus saberes como base de todas as construções posteriores. Eu interiorizei que aprendi que cada menino ou adulto de um grupo ou de uma comunidade é um recurso na sala.

P 39 Consideras a educação para a interculturalidade importante na formação dos educadores? Justifica a tua resposta.

AB 40- Acho que as pessoas devem ser sensibilizadas para isso, embora eu acho que ao nível dos educadores não // não // nós sempre

fomos preparadas para essa diferença, para as diferenças individuais, não é?! e a valorizar todas as culturas, se calhar poderá é ser perspetivado no sentido de torná-la mais / não ser um coisa //ahm // portanto fundida no currículo, ser uma coisa muito mais evidenciada de maneira que as pessoas tenham consciência do que estão a trabalhar, tás a ver?

P41- Fizeste alguma formação (formal ou informal) relacionada com a educação intercultural?

AB 42- Não. A única situação foi na UA “nós e os outros”, uma formação que envolveu o ministério de educação e que existem os CD’s nas escolas.

P 43- (se sim) Consideras ter sido importante para as tuas práticas educativas?

AB 44- Sim, renovei os conhecimentos, desmontei a realidade que temos, em certa perspetiva que se junta em todas.

P43- Consideras a tua escola/grupo de crianças multicultural?

AB45- Considero.

P46- Justifica a tua resposta.

AB47- No meu projeto curricular foi uma das coisas que ressalvei, as idades, o ritmo de aprendizagem, e a cultura que é muito diversas profissões influenciam um grupo, não é preciso ter lá crianças de outros países //o que trazem de casa tem a ver com a historia familiar, oportunidades culturais, por exemplo, a [...], que a mãe é assistente social, traz muitas vivencias relacionadas com o Discovery, enquanto que outras trazem as telenovelas. A cultura é influenciada pelos valores que a criança tem em casa.

P48- (se sim) Consideras-te preparada para trabalhar com essas crianças?

AB49- Sim, considero. A nossa profissão apesar das crianças serem muito pequenas exige que estejamos permanentemente informadas, de forma a ultrapassar as dificuldades, através da bibliografia, da pesquisa ou com outras pessoas.

P50- Que situações existem no teu grupo que constituam um enriquecimento para todos?

AB51- Por exemplo, o [...] de etnia cigana, veio trazer um bom exemplo, por é muito motivado, muito persistente. Ele diz “eu ajudo-a a vender óculos na feira”, se calhar é uma forma diferente de viver, que tem sido um enriquecimento para os outros. A [...], que também é um recurso para os outros, a mãe é assistente social, e a cultura que ela vivencia em casa e expressa na escola tem sido um motivo para abordar outros assuntos. Tem sido muito rico porque faz a ponte entre os conhecimentos, disputa situações e evita que seja o educador a disputar.

P52-Como respondem as orientações curriculares às necessidades das culturas minoritárias e permitem práticas de educação intercultural?

P53-Como as tens em conta?

AB54- Respondem, porque as orientações curriculares não é uma coisa fixa, é flexível, elas são um documento orientador mas tu podes trabalhar com os meninos de maneira a satisfazer muitos conteúdos. São uma linha mestra, sem deixar que tenha em conta as várias metodologias de trabalho.

P55- Estarias disponível para participar numa formação específica nesta área?

AB56- Sim. Estou, desde que tenha tempo.

P57- Em que moldes e durante quanto tempo?

AB58- Sobre a modalidade de projeto não corre bem e a oficina também não, em modalidade de curso e não oficina. Levar as experiências e depois destas articular os conteúdos.

P59- O que gostarias de saber sobre a temática?

AB60- Precisar o conceito de multiculturalidade e interculturalidade, sabendo que toda a gente tem direitos e deveres, mas o direito à educação não é igual para toda a gente e o sucesso não é igual para todas as crianças. Gostaria de ter acesso a todos os conhecimentos mais atuais.

2.2- Educadora AL

P1- Idade (até final de 2011).

AL2- 49

P3- Habilitações literárias.

AL 4- Tenho mestrado

P 5- Situação profissional.

AL 6- Sou educadora do QZP de Aveiro

P 7- Tempo de serviço (até final de 2011).

AL 8- Uma boa pergunta // eu devo estar nos 23 ou 24 não tenho a certeza, mas é por aí.

P9- Que cargo (s) desempenhaste ou/desempenhas?

AL10- É assim, que eu tenha desempenhado, eu tive durante doze ou treze anos tive em requisições ou destacamentos com coordenações de projetos ambiental durante os últimos seis anos em anos anteriores coordenava projetos na área da educação ambiental e na área da intervenção comunitária. Este ano regresssei á escola e estou como coordenadora de escola.

P11- Quais os que consideras terem sido mais importante (s) para o teu desenvolvimento profissional?

AL12- É assim, / há duas áreas que me apaixonam pelo fato de ter estado muitos anos e que nos cria muito mais estabilidade, muito mais ligação e continuidade em termos de trabalho, foi na animação comunitária e na educação ambiental, em cada um deles tive cerca de seis anos o que é que mais me apaixonou foi a educação ambiental.

1.1. P13- Justifica a tua resposta.

AL16- Não numa perspetiva só na questão do ambiente, mas pela questão também social porque a educação ambiental não é só encarada e vista como o ambiente porque o ambiente é tudo o que nos rodeia e nós fazemos parte dele // são as pessoas, é a questão social, também social e o ambiente.

P17- Que ações de formação (incluindo cursos de especialização e pós graduações) frequentaste?

AL18- Fiz / eu quando estava na intervenção comunitária, que fazia animação e intervenção porque estava no centro de saúde e fazia animação com os meninos que iam ao centro de saúde e animação porque fazia a ligação entre a saúde e a educação em casa portanto fazia as duas aí, //frequentei cursos da área na educação ambiental a mesma coisa quer a nível nacional quer a nível internacional e o mestrado foi na área da intervenção comunitária foi as raízes, fui às raízes.

P19- Quais os que consideras terem sido mais importantes para o teu desenvolvimento profissional?

AL20- Eu acho que eles se complementam...

P21- Não destacas nenhum?

AL22- Não /não não. Embora o que me tenha aberto mais, quer em termos de crescimento como pessoa quer como profissional e que me deu uma abrangência de áreas foi a educação ambiental sem dúvida.

P23- Justifica a tua resposta.

AL24- Porque, é uma área com abordagens diversificadas e articuladas em todos os níveis. Trabalha os valores, atitudes tanto nos aspetos naturais como sociais e isto, para se perceber as inter-relações entre as pessoas, culturas e o ambiente.

P25- Qual o teu grau de satisfação relativamente ao teu percurso profissional? Justifica a tua resposta.

AL26- Ahm //... eu faço aqui uma interrogação, porquê? até uma determinada altura achava que não, porque eu tinha traçado um caminho inicialmente, que era a minha paixão inicial em termos de formação era história e ahm / houve aqui um desvio no meu percurso que foi quando entrei na educação de infância. No início achava que não estava no sítio certo e acho que foi este percurso todo que eu tive que houve esse crescimento foi ahm //o facto de não ter estado sempre a trabalhar em sala, trabalhei em sala durante um tempo depois fui para o terreno na intervenção comunitária, depois foi a educação ambiental que foi de sala, e fazia um trabalho a nível da comunidade ahm // nível de escola e a nível da associação e foi este percurso todo e este caminho todo que eu trilhei que aí eu vi que efetivamente eu estou bem na educação. Considero que estou bem e considero-me feliz.

P27- Achas que a formação contínua em Portugal tem sido útil para os educadores de infância?

AL28- ahm // ahm // eu acho que não.

P29- Justifica a tua resposta.

AL30- eu acho que não e não porquê? Porque a formação contínua ahm // é muito específica para cada uma das áreas ou para cada um dos grupos, portanto a educação de infância tem um tipo de formação e ahm // a uma determinada altura não eramos nós que escolhíamos, eu lembro-me que quando saí há treze anos ahm // saí de sala, aí eu escolhia a minha formação, houve uma determinada altura que as colegas diziam que a formação tinha que ser a nível do grupo eu hoje sinto que realmente a formação é para o grupo, mas muitas vezes não é aquela que nós queremos mas aquela que nos dizem que nós temos que ir, portanto se é bom ou mau eu acho que não é bom, que nós devíamos escolher a formação em função do grupo.

P31- O que achas essencial na formação de um educador hoje?

<SIL> ahm é assim, por um lado de fora porque do lado de dentro eu não conheço não é? Não conheço o currículo.

P32- Mas achas que o e que um educador deve possuir determinadas características?

AL33- ahm //é assim considerando os grupos que nós temos não é? De uma diversidade, multiculturalidade eu acho que devia ser ahm // para além de ter por base que eu acho que tem que ter necessariamente + a parte da psicologia e da pedagogia ter outras, eu estou a falar porque não conheço, qual é o currículo atualmente não é? ahm // muito mais diversificado do que aquele que eu tive na minha formação inicial a nível da multiculturalidade da questão da ética da / da / da disciplinas que têm a ver com isso.

P34- Procuras manter-te informada sobre a investigação em educação?

AL35- Procuo sempre, sim.

P36- Como?

AL37- Recorrendo à página da internet do ministério da educação ahm // outras chegam-me por vias não é? Aqueles corredores dos *mails* e // e entre colegas.

P38- Além da educação ambiental há mais alguma área que te interesse particularmente?

AL39- As áreas da plástica ou das artes, porque acho que a nível do jardim-de-infância é extremamente importante ahm // as artes, mas artes naquele sentido da arte mesmo, e de as crianças terem contato com outro tipo de artes não sendo só da plástica, ter a escultura ter esta diversidade porque é a partir daí que eles fazem toda a sua construção, toda a sua caminhada.

P40- Achas pertinente a temática da multiculturalidade e da interculturalidade?

AL41- Cada vez mais, sim.

P42- Justifica a tua resposta.

AL43- Porque depende dos grupos que nós apanhamos, aqui é um grupo mais específico não é? Porque todos eles são de etnia cigana mas doutras experiências que tive em anos anteriores, nós encontramos outros meninos não só meninos ciganos, mas meninos de outros países que os pais vêm para aqui trabalhar, sim cada vez mais importante.

P44- Multiculturalidade e interculturalidade, será o mesmo? Justifica a tua resposta.

AL45- ahm //se eu considero ahm // para mim interculturalidade tem de haver um cruzamento não é? Acho que a gente deve com o grupo que tem, haver aqui um cruzamento no sentido de trabalhar em sintonia a multiculturalidade acho que é diferente porque são as diferentes culturas dentro de um grupo que nós devemos trabalhar a interculturalidade na multiculturalidade, temos aí que fazer esse cruzamento.

P46- Qual o lugar que a educação intercultural ocupa no teu conhecimento profissional?

<SIL> É assim // ocupa de acordo com o grupo que tenho não é? Este ano todo o grupo é de meninos de etnia cigana, tenho recorrido muito á internet, para encontrar, ou a nível de mestrado ou de doutoramento feitos na área porque nunca tinha trabalhado com crianças ciganas e // sentia muita dificuldade // não conhecia a cultura e isso ahm // obrigou-me a procurar, por isso é que é necessário a formação nesta área, porque nós podemos apanhar não grandes grupos mas pequenos grupos dentro da sala ahm // o que é que a gente vai prevalecer em termos de cultura? tem que se conhecer uma e outra de forma a que se valorize cada uma delas.

P47- Achas que és uma educadora intercultural? Justifica a tua resposta.

AL48- ahm //eu própria, ahm // eu ponho-me sempre a pensar se me considero ou não / eu procuro conhecer de acordo com o grupo que tenho e essa procura/ aquilo que eu recorri foi á internet a bibliografia Ah! e também recorri a professoras minhas da universidade que me deram indicação de pessoas que tem trabalhos nessa área.

P49- Consideras a educação para a interculturalidade importante na formação dos educadores?

AL50- Sim, claro.

P51- Justifica a tua resposta.

AL52- É extremamente importante porque não é só meninos de etnia cigana, nós temos meninos de leste, nós temos meninos de muitos países da europa não é? e cada um tem a sua cultura, por isso é extremamente importante que exista na formação inicial.

P53- Fizeste alguma formação (formal ou informal) relacionada com a educação intercultural?

AL54- Não, não em termos de formação não / porque também é difícil encontrar + eu não tenho encontrado, mas ahm // mas eu cruzei-me ao longo da formação que eu tive na procura que eu fui tendo, porque a nível da formação ambiental nós tínhamos sempre e encontrava em qualquer grupo de trabalho grupos de trabalho que trabalhavam a interculturalidade e multiculturalidade ahm //

P55- Consideras a tua escola/grupo de crianças multicultural? Justifica a tua resposta.

AL56- Não // é mono cultura porque todos eles, á exceção de um menino //são de etnia cigana e aqui prevalece no grupo a cultura cigana // pronto e o que acontece com o menino não cigano? Ele acaba por inter agir com os outros mas com muita dificuldade, porque ele não é aceite // aqui é o sentido inverso não é? Quando nós temos às vezes em grupos que temos dois ou três meninos de etnia cigana e nós com o grande grupo apelamos a que seja aceite e respeitar a cultura dos outros, aqui é o grande grupo a ter que olhar para outro menino que não tem a cultura deles, e é extremamente difícil porque aqui // é mesmo uma mono cultura muito fechada e é extremamente difícil de conseguirem aceitar o outro.

P57-Consideras-te preparada para trabalhar com um grupo multicultural?

AL58- Acho que não, acho que não, muito sinceramente Acho que não, porque aí eu sinto que estou um pouco descalça, como se diz, em termos de formação que não é fácil não é?

P59- Que situações existem no teu grupo que constituam um enriquecimento para todos?

AL60- <SIL> Isto é mono cultura mas não deixa de não ser, porque neste grupo há três bairros, cada bairro têm as suas características e entre eles, mesmo sendo meninos ciganos, todos á exceção de um, mas vamos falar no grande grupo, na maioria eles não se aceitam entre eles, entre os bairros, porque cada um tem a sua mono cultura.

P61- e achas que essa diferença de características entre bairros pode dar para enriquecer?

AL62- Não é fácil, não é fácil, porque // não é fácil ahm //eles têm tão enraizado a cultura que tem em cada bairro e eles não são abertos eles não conseguem se abrir aos outros.

P63- Como respondem as orientações curriculares às necessidades das culturas minoritárias e permitem práticas de educação intercultural?

AL64- É assim, olhando às orientações não deve ser encarado como um documento estanque e se olharmos está lá, não é sendo mais abertos numa perspetiva muito mais aberta, está, agora se pegarmos em cada em cada uma das áreas estanques não é trabalhado, mas a a nível do conhecimento do mundo nós podemos explorar isso perfeitamente não é? Acho que sim, embora elas não estejam muito direcionadas assim, está aqui explicito não é?

P65- Como as tens em conta?

AL66- Sim, é um documento orientador que não deve ser encarado de uma forma muito fechada, se olharmos é um documento que está escrito acaba por ser muito estanque, porque tem uma área, tem outra, tem outra, a gente deve olhar aquilo como uma orientação mas de uma forma muito mais abrangente, sem nunca estarmos limitados aquilo que está religiosamente escrito.

P67- Estarias disponível para participar numa formação específica nesta área?

AL68- Sim, sim

P69- Em que moldes e durante quanto tempo?

AL70- De grupos de trabalho, funcionar não sendo só para exposição teórica ou só por bases de trabalho de mestrado ou de doutoramento tendo sempre isso mas sendo também um trabalho que nos possa pôr também em prática, formando grupos de trabalho para se tornar mais numa parte de construção //não ser muito em termos de se seções, é muito difícil eu não te consigo dizer em termos de tempo.

P71- Um dia, uma semana, vinte e cinco horas?

AL72- Talvez 25 horas não sei.

P73- Tipo oficina de trabalho quinze por quinze?

AL74- Exatamente mas definir é muito difícil porque ...

P75- O que gostarias de saber sobre a temática?

AL76- Neste momento tem a ver com a cultura cigana não é? **Eu preciso** eu sinto falta / de mais conhecimento, de um conhecimento muito mais profundo, porque aquilo que nós encontramos acaba por ser um trabalho ahm //muito prático, lá está mas num determinado contexto numa determinada área e nunca num grupo específico é meninos porque tenho 2 ou 3 meninos numa sala ahh... deveria ser alguém que tivesse trabalhado não é? Por exemplo eu conheço uma pessoa, que acho que é a ahm // Montenegro que tem feito ao longo do seu percurso muita formação nessa área, com os ciganos, não de experiências muito // pontuais não é? Ou trabalhos de estudo, ou trabalhos de investigação porque aquilo que se tem conhecimento é de uma investigação que acaba por ser um ano ou dois e provavelmente nem são dois anos mas // tem por base um trabalho muito específico, o que eu gostaria mesmo nesta altura, neste período, e tendo em conta que estou a trabalhar com os

meninos ciganos, que fosse uma experiência que fosse muito mais vivenciada.

2.3- Educadora AN

P 1- Idade (até final de 2011).

AN2- Quarenta anos.

P 3- Habilitações literárias.

AN 4- Licenciatura, Fiz bacharelato em educação de infância e complementos de formação

P 5- Situação profissional.

AN 5- Sou Q.Z.P, neste momento estou DA CL, destacamento por ausência de componente letiva, pertença ao QZP do Tâmega.

P 6- Tempo de serviço (até final de 2011).

AN 7- Dezanove anos e meio.

P 8- Que cargo (s) desempenhaste ou/desempenhas?

AN 9- Sempre só como educadora titular de grupo.

P 10-Que ações de formação (incluindo cursos de especialização e pós graduações) frequentaste?

AN 11- Não fiz nenhum curso de especialização ou de pós graduação fiz só ações de formação no âmbito da educação pré- escolar.

P12--Quais os que consideras terem sido mais importantes para o teu desenvolvimento profissional?

AN 13- No âmbito das TIC e das ciências.

P 14- Justifica a tua resposta.

AN 15- Porque as TIC estamos na era delas não é? Somos bombardeados pelas novas tecnologias cada dia que passa, e acho que devemos estar a par dessas inovações, na área das ciências porque considerei que a nível da formação inicial deixou um pouco a desejar, não me senti com base para trabalhar com o grupo corretamente só com a formação inicial senti necessidade de algo mais, por isso fiz formação nessa área.

P 16- Qual o teu grau de satisfação relativamente ao teu percurso profissional?

AN 17- Estou bastante satisfeita com o percurso que tenho feito.

P 18- Justifica a tua resposta.

AN 19- Acho que tenho crescido bastante enquanto profissional e o facto de nós também passarmos por sítios diferentes também nos enriquece muito, não estares sempre no mesmo sítio.

P 20- Achas que a formação contínua em Portugal tem sido útil para os educadores de infância?

AN 21- Penso que ultimamente tem sido muito escassa, há uns anos atrás era mais frequente haver mais formação para educadores de infância, nestes últimos anos está mais escassa.

P22- Mas consideras ter sido útil?

AN 23- Acho que sim, do que tem sido feito acho que sim.

P 24- Justifica a tua resposta

AN 25- Porque me tem ajudado a melhorar as minhas práticas educativas.

P 26- O que achas essencial na formação de um educador hoje? (que características deve possuir um educador?)

AN 27- Eu acho que temos que ter uma grande capacidade de abertura a situações novas, o saber lidar com o imprevisto e estarmos preparadas a todos os níveis para podermos dar resposta aquilo que vai surgindo.

P 28- Mas em termos de formação?

AN 29- Em termos de formação acho que é essencial termos noção dos modelos de pedagogia que há para depois podermos enveredar por um ou por outro ou por uma junção deste ou daquele, acho que como formação base seria mais nas metodologias, as // nos modelos curriculares.

P 29- Procuras manter-te informada sobre a investigação em educação?

AN 30- Sim. Normalmente mais através da internet, que é onde se tem mais acesso.

P 31- Quais as temáticas que mais te interessam?

AN 32- Olha as temáticas relacionadas com a área da matemática, por exemplo, e da área da expressão e comunicação, também me interessa muito.

P 33- Achas pertinente a temática da multiculturalidade e da interculturalidade?

AN 34- Acho que sim.

P 35- Justifica a tua resposta.

AN 36- Porque cada vez mais recebemos crianças de outros países e devemos estar preparadas para dar resposta aos interesses e necessidades dessas crianças e ajudá-los a adaptarem-se ao nosso ambiente também.

P 37- Multiculturalidade e interculturalidade, será o mesmo? Justifica a tua resposta

AN38- <SIL> Multiculturalidade? ... eu interpreto uma sala multicultural como uma sala em que hajam crianças de várias culturas, interculturalidade acho que já é mais a forma como eles se cruzam como eles se influenciam umas às outras / não sei se será!

P39- Qual o lugar que a educação intercultural ocupa no teu conhecimento profissional?

AN40- Qual o lugar? Procuo saber mais quando isso acontece não é?! Quando acho que dentro do grupo surgem interesses por outras culturas surgem crianças de outras culturas e tenho que saber mais, pesquisar o máximo possível, para poder diversificar o tipo de atividades que faço e conseguir dar resposta ao grupo.

P41- Achas que és uma educadora intercultural?

AN42- Sim.

P43- -Justifica a tua resposta.

AN44- Porque tento que qualquer temática que nós abordemos tento explorá-la por exemplo ao nível da linguagem, noutras línguas, ao nível da culinária, cultura alimentar de outros países, tradições //, sempre que posso tento trabalhar essas coisas com os meninos, com o grupo.

P45- Consideras a educação para a interculturalidade importante na formação dos educadores? Justifica a tua resposta.

AN46- Considero bastante importante, pois a interculturalidade pressupõe a educação democrática, que deve ser prática no dia-a-dia no JI. Com os efeitos da globalização, cada vez mais entram nas nossas salas crianças oriundas dos mais diversos países/culturas, e há que estar pronto para as integrar, sem sobrepor culturas.

P47- Fizeste alguma formação (formal ou informal) relacionada com a educação intercultural?

AN48- Sim, na U.A. Consciência fonológica plurilingue e diversidade linguística.

P49-Consideras ter sido importante para as tuas práticas educativas?

AN50- Acho que foi muito importante porque eu considerava essa temática mais pertinente quando nós tínhamos crianças de outras culturas, neste momento considero que mesmo sendo crianças todas da mesma cultura nós podemos na mesma trabalhar enriquecendo

muito com a ideia, abrindo horizontes, podemos trabalhar na mesma outras línguas, outras culturas, tendo uma turma monolíngue, monocultural.

P51- Consideras a tua escola/grupo de crianças multicultural?

AN52- <SIL> Neste momento / o grupo que eu tenho este ano, não.

P53- Justifica a tua resposta.

AN54- Não considero multicultural, porque se formos falar no aspeto da multiculturalidade no aspeto mais abrangente porque são crianças praticamente todas do mesmo meio, com interesses muito comuns, com costumes muito, muito comuns entre eles, por isso não posso dizer que seja muito multicultural.

P55- Consideras-te preparada para trabalhar com essas crianças?

AN56- Acho que preciso de pesquisar ainda mais se tiver um grupo muito multicultural.

P57- Que situações existem no teu grupo que constituam um enriquecimento para todos?

AN58- - <SIL> Acho que, por exemplo, o facto de ter crianças com necessidades especiais ajuda muito o grupo na área da formação pessoal e social, porque eles acabam por ser muito solidários percebem a diferença, aceitam-na e acho que é uma mais-valia ter crianças com necessidades educativas especiais com o devido apoio na sala.

P59- Como respondem as orientações curriculares às necessidades das culturas minoritárias e permitem práticas de educação intercultural?

AN60- Eu penso que não muito. Penso que as orientações curriculares não estão ainda muito direcionadas para os aspetos multiculturais, são pouco abrangentes não é?

P61--Como as tens em conta?

AN62- Ao ter em conta a diversidade das crianças na área da expressão e comunicação na área do conhecimento do mundo, mas acho que aprofundo mais do que propriamente o que vem das orientações curriculares.

P63- Estarias disponível para participar numa formação específica nesta área?

AN64- Sim.

P65- Em que moldes e durante quanto tempo?

AN66- Normalmente, idêntico aos cursos de formação que fazemos, umas vinte e cinco horas ou oficina de formação em que haja uma parte, que houvesse uma prática mais teórica em contexto de formação e depois possibilidade de trabalhar na prática.

P67- O que gostarias de saber sobre a temática?

AN68- Talvez em relação a turmas multiculturais muito multiculturais, ahm// testemunhos de colegas que trabalham com realidades assim, e depois poder aprofundar e ver como se pode trabalhar com um grupo assim na prática.

2.4- Educadora CA

P1- Idade (até final de 2011).

CA2- 46 anos.

P 3- Habilitações literárias?

CA4- Tenho bacharelato em educação de infância e licenciatura em ciências da educação.

P 5- Situação profissional.

CA 6- Quadro de zona pedagógica de Aveiro.

P 7- Tempo de serviço (até final de 2011).

CA 8- Acabei em 86 perdi três anos de tempo de serviço ahm // 22 anos.

P9- Que cargo(s) desempenhaste ou/desempenhas?

CA 10- Quando trabalhei no particular fui coordenadora de um jardim e de uma ludoteca, fui coordenadora, fui economista, fui assistente social, fui tudo num bairro social. Fui coordenadora de departamento, no primeiro ano em que vinculei, fui logo coordenadora de departamento, e // cooperante da universidade, não considero que seja um cargo mas acho que é uma experiência, uma boa experiência e agora sou educadora titular do meu grupo.

P11- Quais os que consideras terem sido mais importante(s) para o teu desenvolvimento profissional? Justifica a tua resposta.

CA12- Eu acho que para o meu desenvolvimento profissional a experiência que tive no bairro do [...] a tal que eu disse que era coordenadora, economista, assistente social, que em termos de desenvolvimento profissional e pessoal também foi muito importante, foi

muito – cansativo, porque era muita coisa ao mesmo tempo além de ser educador, mas acho que foi, foi muito importante deu-me outra visão das coisas, do trabalho, da articulação que se tem que fazer em diferentes valências, porque aquilo tinha várias valências, acho que foi importante.

P13- Que ações de formação (incluindo cursos de especialização e pós graduações) frequentaste?

CA14- Acho que a licenciatura que fiz em ciências da educação, acho que foi muito importante.

P15- -Justifica a tua resposta.

CA16- Porque me abriu os horizontes em termos do conceito de educação, que os educadores quando eles se restringem á idade que têm e ao grupo que têm e a educação é muito mais do que isso, e uma criança é muito mais do que isso, abriu-me os horizontes em termos de sobretudo em termos sociológicos, em termos do percurso da criança desde o pré-escolar até // por aí fora. E depois, em termos das diferenças que existem em termos de contexto // acho que foi muito importante.

Fiz uma ação de formação em avaliação em educação pré-escolar, que também considero importante porque era uma área em que eu sentia alguma inquietude e mesmo em termos de alguns instrumentos em avaliação que eu não utilizava, porque não me pareciam coerentes e não faziam sentido, instrumentos que nos vão chegando ás mãos não faziam sentido e como tal eu não utilizava, porque não encontrava sentido mas também não sabia como lhe dar a volta, / pronto e acho que essa ação me ajudou nesse aspeto e alguns sábados pedagógicos que vou, também que gosto de ouvir, também me ajudam a perceber algumas coisas, algumas com que me identifico e outras não, que me deixam questões, muitas questões, pronto.

P17- Qual o teu grau de satisfação relativamente ao teu percurso profissional?

CA18- Considero-me satisfeita.

P19- Justifica a tua resposta.

CA20- Não posso dizer plenamente satisfeita porque acho que // não, nunca conseguimos estar plenamente satisfeitos porque que // os meninos cada vez são mais // diferentes, cada vez são mais // inquietos, cada vez é mais difícil, difícil entre aspas, é mais desafiante trabalhar com eles porque têm uma série de estímulos que não tinham há uns anos atrás quando eu comecei //...por outro lado, há sempre questões que temos na cabeça conforme o grupo que nos vai aparecendo, conforme coisas que vamos ouvindo, conforme <IND> e que nos obriga a tomar algumas decisões, alterar algumas coisas que nós fazemos, ter em atenção outras que se calhar não fazíamos.

P21- Achas que a formação contínua em Portugal tem sido útil para os educadores de infância? Justifica a tua resposta.

CA22- Bem // as formações que eu fiz e que considerei mais importantes paguei-as do meu bolso, portanto // e isto porquê? Porque, para já por a oferta ser muito, muito reduzida em relação aos educadores e depois porque talvez às vezes o interesse das formações que apareciam era muito seletivo e para ir a uma ação de formação por irmos ou para ter créditos, não fazia muito sentido, fui àquelas que realmente que me aliciavam, que digamos, depois da leitura dos assuntos a desenvolver pronto, me cativavam eu escolhia por aí, portanto acho que a formação contínua poderia ser interessante se fosse de encontro das necessidades das educadoras e acho que às vezes não vai e tem a ver com as diretrizes de quem está lá em cima e não está no terreno e não sente as coisas da forma como nós sentimos.

P23- O que achas essencial na formação de um educador hoje? (que características deve possuir um educador?).

CA24- Além de uma formação ao nível da psicologia e pedagogia, penso que é essencial que esta permita que eles sejam capazes de trabalhar segundo as OCEPE (refiro as OCEPE por considerar que são um documento bastante completo e complexo), e os sensibilize para a diferença de cada criança e cada contexto. Que tenham a noção de que o que fazemos é uma parte do pilar da vida das crianças, que deixa marcas positivas ou negativas. Também me parece importante que tenham formação a nível sociológico.

P25- Procuras manter-te informada sobre a investigação em educação?

CA26- Sim. Lendo, lendo discutindo ideias com colegas, frequentando ações de formação e // e digamos que grupos de reflexão, como nos casos dos sábados pedagógicos, tendo estagiárias também que são uma fonte de inquietude / em muitos aspetos, portanto pelo facto de sermos de certo modo, entre aspas, o modelo leva-nos a também a questionar muito e a refletir muito sobre aquilo que nós estamos a fazer, como é que estamos a fazer e qual é a visão que elas têm, porque depois quando vamos a falar aquilo que nós / , a forma como nós agimos não foi, não é captada não é captada // a leitura que elas fazem não é a mesma daquilo que nós fazemos daquilo que estamos a fazer e esse confronto de ideias acho que é muito, muito importante.

P27- - Quais as temáticas que mais te interessam?

CA28- Têm a ver com as expressões, as que têm a ver com aquilo que eu considero que tenho // ao nível do jardim de infância, que tenho algumas lacunas, pronto, e que precisava de saber mais em relação a isso, como trabalhar mais com os meninos em termos de computador porque temos o computador na sala e ser utilizado só para jogos eu não considero que seja TIC, portanto TIC tem que ser mais do que isso tem que ter escrita de texto de eles poderem escrever por exemplo publicar no BLOG gostava de ter alguma formação nesse sentido, porque o que estou a fazer é a nível de auto formação. ahm expressões e pronto e ações de formação que nos levem a refletir sobre as nossas práticas que, ahm esteja com pessoas que tem abertura não tem problemas em dizer, eu faço desta maneira eu faço daquela, eu faço da outra e // e a partir daí se gerem pontos de discussão.

P29- Achas pertinente a temática da multiculturalidade e da interculturalidade?

CA30- **Acho.**

P31 - Justifica a tua resposta.

CA32-Acho, acho porque cada vez mais há cada vez mais há meninos de diferentes países e com diferentes culturas e não só, porque dentro de Portugal há muita diversidade cultural e trabalhar com a diversidade cultural // que nós às vezes temos também não é muito fácil

// porque cada vez mais há circulação de pessoas de diferentes países com diferentes culturas e que nós, que nos chegam e que nós não podemos pura e simplesmente aglutinar e enfiá-los na nossa cultura sem termos em atenção a cultura que eles têm, que é diferente da nossa e que muitas das vezes chega aqui é abafada, e eles têm que / e as crianças têm que começar do zero do nada como se não tivessem existido antes, como se não tivessem um país onde as coisas eram diferentes e faziam de forma diferente e as tradições eram diferentes e eu sinto que acontece isso ao nível da educação.

P33- Multiculturalidade e interculturalidade, será o mesmo?

CA34- Não.

P35- Justifica a tua resposta.

CA36- A multiculturalidade terá a ver com a diversidade de culturas a interculturalidade terá a ver com a forma, com a forma como essas culturas se interligam, se interligam sem // respeitando-se uma á outra, pronto.

P37- Qual o lugar que a educação intercultural ocupa no teu conhecimento profissional?

CA38- Qual o lugar? Acho que ocupa um lugar importante, o ter em atenção a diversidade de culturas que vou tendo na sala, neste momento é um grupo mais ou menos homogéneo nesse aspeto, embora haja pais que tenham vindo de outro país, que possam ser uma mais-valia para algumas atividades que possa vir a desenvolver mas, penso que ocupa um lugar importante e penso que tenho tido ao longo do meu percurso profissional já que tive meninos de etnia cigana e que tentei sempre respeitar a // a cultura deles para que eles não fossem aculturados pelos outros, não fossem aglutinados pelos outros, que fizessem as aprendizagem que efetivamente necessitavam de fazer para passar para o ciclo seguinte, mas que respeitassem e que também partilhassem a cultura deles com os outros meninos, que não fossem só <SIL> os ciganos têm uma conotação muito negativa, tu sabes que muitas pessoas quando há ciganos na sala faz muita confusão, mas que eles partilhassem a sua cultura com os outros nomeadamente a nível linguístico que acho que estou aberta a essa questão.

P39- Achas que és uma educadora intercultural?

CA40- Acho que tento ser, se sou ou não <SIL>.

P41- Justifica a tua resposta.

CA42- Fazendo com que eles tragam // com que eles partilhem // pronto.

P43- Consideras a educação para a interculturalidade importante na formação dos educadores?

CA44- Acho que sim, sobretudo os professores, do 1º ciclo e por aí fora! Acho que sim, acho que é importante.

P45-Justifica a tua resposta.

CA46- Á partida na formação deveria haver esta abertura á educação multicultural e intercultural, acho que sim, acho que sim, porque cada vez mais a diversidade cultural e intercultural é maior e as pessoas circulam de um lado para o outro e se o educador não está atento não é? não é ? desperto para essa questão acaba por fazer aquilo que eu disse, que é aglutinar todos no mesmo grupo e pronto.

P47- - Fizeste alguma formação (formal ou informal) relacionada com a educação intercultural?

CA48- Tive em ciências da educação, uma disciplina que eu já não me lembro qual era o nome e que tinha a ver com essas questões.

P49- Consideras ter sido importante para as tuas práticas educativas?

CA50- Acho que sim.

P51- Consideras a tua escola/grupo de crianças multicultural?

CA52-Considero.

P53-Justifica a tua resposta.

CA54- -Considero na medida em que // embora eu tenha // para já os meninos tem para já diferentes culturas, têm todos uma história de vida diferente, depois tenho meninos que os pais não são portugueses são de outros países, para já existe uma diferença a nível

linguístico, eles já se adaptaram ao português, mas há ainda algumas expressões que eles utilizam que são do seu país de origem, depois também tem se calhar os costumes e tradições que eles tentam falar com os filhos e muitas coisas que vão contando aos filhos e que os filhos podem-nos contar a nós que são //são de outras culturas mesmo, pronto.

P55 - Consideras-te preparada para trabalhar com essas crianças?

CA56- <SIL> Eu penso que //.penso que sou capaz // desde Outubro que o grupo não é muito complicado, se calhar se tivesse um grupo com uma diversidade maior, poderia ser mais difícil mas, mas seria um desafio, portanto não era nada que me assustasse!

P57- Que situações existem no teu grupo que constituam um enriquecimento para todos?

CA58- <SIL> Olha existe uma situação que não tem tanto a ver com a situação intercultural que é a questão das crianças com NEE , mas que no fundo as outras crianças beneficiam com o facto de estas crianças estarem na sala, na medida em que é trabalhado o respeito pela diferença, pela diferença de cada um // que todos nós somos diferentes, mas alguns todos nós temos facilidades e dificuldades, mas alguns têm mais dificuldade e nós temos um papel ao ajudar sem sobre proteger / pronto junto das crianças, e depois naquilo que eles podem partilhar em relação ao que eles sabem e que os outros não sabem.

P59- Como respondem as orientações curriculares às necessidades das culturas minoritárias e permitem práticas de educação intercultural?

CA60- Eu acho que sim.

P61 -Como as tens em conta?

CA62- Como as tens em conta?! Que pergunta é que tu me foste fazer Maria Cristina! (risos) // Como é que as tenho em conta? As orientações curriculares são um documento tão, **tão** eclético, que cada vez que vamos fazer uma leitura podemos encontrar uma coisa

diferente uma coisa nova, uma coisa que se entrosa com outra que, // são tão abertas, que eu acho que tenho que as ter em conta, que tem que estar presentes, pronto.

P63- Estarias disponível para participar numa formação específica nesta área?

CA- 64-Sim + .

P65- Em que moldes e durante quanto tempo?

CA66-Em que moldes? Nunca como um curso de formação, mas se calhar como oficina, círculo de estudos, oficina, projeto, nunca como curso de formação em que nos debitam conceitos, mas como uma formação em que pudesse ter além de uma conceptualização, pudesse haver intervenção e pudesse haver uma reflexão sobre intervenção.

P67- O que gostarias de saber sobre a temática?

CA68- O que gostaria de saber sobre a temática? <SIL> Se calhar aquilo que eu gostaria de saber seria mais aquilo que eu poderia fazer que é // se eu tenho em conta e se me preocupo com as diferentes culturas e com o que os meninos, e que seja respeitada apesar de virem a conhecer uma nova, se eu tenho essa preocupação aqui no jardim, como é que depois eu consigo passar essa preocupação, eu posso passá-la, quando eles passam para o para o 1º ciclo, eu posso passá-la, quando eles passam para o 1º ciclo, agora depois eu não sei qual o efeito que ela vai ter é uma questão que me preocupa, porque no fundo eles acabam por ser respeitados pela sua diferença, aqui e depois chegam ao 1º ciclo e muitas vezes deixam de o ser, isso é uma coisa que me preocupa, eu acho que uma formação desse género faria sentido com professores do 1º ciclo e educadores de infância. Eu acho que nós somos muito mais abertos a tudo, à diversidade, o facto de não termos um currículo, um programa obrigatório para uns pode ser uma dificuldade, para mim eu considero ser um desafio, que é uma vantagem enorme, há coisas que nós não pensávamos abordar no jardim mas surgem e que nós agarramos e vamos investigar e depois investigar com eles e darmos saída às dúvidas que eles têm e eles investigarem também.

2.5- Educadora EE

P1- Idade (até final de 2011).

EE2 - 53 anos

P3- Habilitações literárias.

EE4- Licenciatura

P 5- Situação profissional.

EE 6- Quadro do agrupamento

P 7- Tempo de serviço (até final de 2011).

EE 8- ahm eu acabei em 79, 30, 31 32 anos.

P 9- Que cargo(s) desempenhaste ou/desempenhas?

EE 10- Ora bem cargos fui diretora do J.I no tempo em que havia, fui vice presidente num agrupamento horizontal durante quatro anos, fui representante do pré escolar durante muitos anos, de cor não sei dizer quantos, mas acho que foram sete anos, porque era coordenadora de departamento eu era a única efetiva portando era eu sempre a coordenadora e neste momento sou adjunta de diretora no agrupamento este é o terceiro ano.

P11- Quais os que consideras terem sido mais importante(s) para o teu desenvolvimento profissional? Justifica a tua resposta.

EE12-Os cargos? Ora bem eu acho que eles foram todos importantes, mas os mais importantes // foi representante do pré-escolar no pedagógico. foi um cargo que eu gostei de desempenhar por causa de ter possibilidades de me aperceber das dinâmicas dos outros ciclos dessa aberta e de passar para eles a especificidade do pré escolar, talvez porque nessa altura era novo para eles, eles nunca tinham

contatado com o pré escolar era a primeira vez não é? foi quando o agrupamento foi criado e isso criou alguma dinâmica, gostei disso. Depois o cargo de vice presidente no horizontal para mim foi um dos também mais relevantes, porque foi criar um agrupamento de raiz foi quando os agrupamentos surgiram e obrigou-me a fazer muitas coisas que eu nunca tinha feito assumido, obrigou-me a // prontos a superar muitas dificuldades ahm // t.b me obrigou a ficar muito por dentro do 1º ciclo porque o agrupamento ficava dentro de uma escola do 1º ciclo, e que embora sejam cargos que tenham dificuldades ao nível dos recursos humanos, ao mesmo tempo que é uma dificuldade também é um desafio gerir as relações humanas, os conflitos, os interesses, prontos isso é uma dificuldade mas ao mesmo tempo é um desafio, quando tu sentes que há um problema /mas depois no fim o problema se resolve, pronto gosto dessa parte das relações humanas, embora sejam difíceis. eu gosto.

P13-Que ações de formação (incluindo cursos de especialização e pós graduações) frequentas-te?

EE14- Não é uma área onde eu tenha, onde eu tenha muito investimento, porque é assim // .eu / tenho um defeito, uma característica, nem é defeito, de me dedicar muito ao dia a dia em termos de trabalho e, portanto sempre tive pouca disponibilidade para fazer outras coisas porque para fazer outras coisas a gente não consegue fazer tão bem as outras, pronto, eu sempre tive dificuldade em gerir isso, não é uma área, reconheço, que é uma falha minha onde eu tenha investido mais // portanto eu fiz, desde que me formei, fiz dois anos na licenciatura de psicologia que acabei por abandonar exatamente porque eu não conseguia conciliar com o trabalho direto do jardim, porque eram quatro anos eu não conseguia fazer um ano em cada ano, só fazia algumas cadeiras e eu acabei por desistir porque não conseguia conciliar; depois fiz as formações normais do centro de formação necessárias em termos de progressão de carreira para os créditos, fiz sempre uma ou duas ações por ano.

P15- Quais os que consideras terem sido mais importantes para o teu desenvolvimento profissional?Justifica a tua resposta.

EE16- Dessas que eu fiz em termos de formação contínua normal, não // não tenho assim tenha ficada mais marcada por nenhuma razão, depois inscrevi-me numa pós graduação aqui na U.A. mas também. só fiz a parte curricular, e essa sim, essa eu tenho pena de não ter continuado, fiz a parte das metodologias de investigação e gostei muito dessa cadeira, foi onde aprendi a fazer a análise de conteúdo, mas depois, / pronto pela mesma razão de não conseguir fazer muitas coisas ao mesmo tempo, acabei por deixar cair, portanto não tenho assim nenhuma que me chame à atenção em particular, gosto de fazer formação, reconheço que não é a área onde eu tenho investido mais se calhar devia ter investido mais, mas não o fiz.

P17- Qual o teu grau de satisfação relativamente ao teu percurso profissional? Justifica a tua resposta.

EE18- Eu acho / olhando em termos da minha pessoa, eu acho que há duas dimensões onde eu sinto que me cumpri em termos profissionais, como mãe pronto / que me cumpri, que me desempenhei, que tive falhas, fiz coisas mal, mas sinto que dei tudo o que eu tinha a dar, ou que eu soube dar, pronto nesse aspeto em termos profissionais é um bocado a mesma coisa, isso não quer dizer que eu esteja satisfeita com tudo o que fiz, pronto // em que eu cheguei ao fim do ano e disse este ano foi fraco este ano pronto, mas tenho um grau de satisfação que eu posso considerar _ bom grau de satisfação em relação ao meu percurso, porque acho que fiz coisas diferentes em termos de cuidado, porque para mim é importante variar, de me expor a coisas desconfortáveis que me obriguem a fazer diferente, a pensar diferente.

P19- Achas que a formação contínua em Portugal tem sido útil para os educadores de infância? Justifica a tua resposta.

EE20- Formação contínua? // é difícil uma pessoa ter uma noção em que medida é que as formações que as pessoas fazem têm reflexos na sua prática não é? ahm // eu acho que a formação é sempre importante e é imprescindível, porque nos obriga a apreender outras coisas obriga-nos a olhar para a nossa prática e a vê-la com olhar crítico, portanto evita que a gente caia na rotina, no fazer por fazer, obriga a questionar, a problematizar, quando vou para as formações é sempre um bocado com esse espírito, quando lá estou estou a olhar

para o que eu faço com os olhos da formação não é? E sempre que eu fiz formação isso teve implicações na minha prática, mas não consigo fazer uma avaliação.

P21-Mas achas que se não houvesse formação contínua as práticas pedagógicas estariam mais aquém nas suas práticas pedagógicas do que estão?

EE22- Há sim com certeza, sem formação contínua as pessoas estariam situadas na formação delas que foi a há num sei quantos anos enquanto as coisas já //, nós apreendemos daí para aqui através da formação contínua não é? Eu acho que a formação contínua / pronto eu penso que haverá, haverá muito poucas pessoas, ahm ou nem haverá se calhar, que façam formação só pelos créditos não é? Eu acho que a formação implica sempre investimento e isso tem sempre repercussões na prática.

P22- O que achas essencial na formação de um educador hoje? (que características deve possuir um educador?)

EE23- Essa pergunta é muito difícil //. Essa pergunta assim de repente //acho que são essenciais os conteúdos de natureza pedagógica que tem a ver com hum a maneira de ser, de lidar com crianças, quer porque são crianças não é? são pessoas, quer porque estão numa determinada fase do seu desenvolvimento e precisam de uma forma específica de relacionamento e de intervenção, tudo o que tem a ver com a parte pedagógica nesse aspeto, // e depois acho que precisa de uma sólida formação ao nível do que é importante para o desenvolvimento, uma coisa é como pessoa em termos de relacionamento, outra é em termos de desenvolvimento ahm // pronto, o que é que uma criança de acordo com a da sua faixa etária precisa de fazer, o que é que precisa que lhe seja proporcionado, que experiências, para que possa fazer o seu percurso de desenvolvimento no sentido de potenciar ao máximo e de fazer cada criança ultrapassar constantemente o seu desenvolvimento, pronto depois acho que há outra dimensão que é muito importante para nós, porque nós somos generalistas, portanto temos que ter uma formação, uma cultura e um conhecimento muito _ abrangente em muitas áreas não é? Porque nós não temos uma coisa específica que é da nossa área, nós temos de dar resposta a todas as questões, ahm / claro que há tendência que

as pessoas achem que pelo fato de as crianças serem pequeninas qualquer resposta serve, não é? Mas prontos, nós sabemos que não é assim não é? por muito _ que a resposta pareça pequenina ela tem que ser muito correta e muito adequada, e portanto nós temos que conhecer de facto, e ter um conhecimento bastante abrangente e bastante alargado, pronto eu acho que isso é o fundamental, não é? depois ao nível da nossa formação também é importante nós sermos e aprendermos a ser pessoas maleáveis, pessoas que se adaptam, pessoas que vão á procura, pessoas curiosas não é? essa dimensão, o aprender a aprender, também é importante para nós como educadores, pronto.

P24- Procuras manter-te informada sobre a investigação em educação?

EE25-Procuro.

P26- Como?

EE27- Como te disse não sou das pessoas que a área da formação, não foi a que eu mais investi, invisto mais no dia a dia do que na formação, mas estou atenta no sentido em que leio, compro, gosto de discutir de partilhar, considero que sou uma pessoa atenta que gosta de saber o que é que acontece e gosto de tirar elações daí para a minha prática, gosto muito do trabalho de equipa e acho que o trabalho de equipa também é muito rico em termos de formação.

P128- Quais as temáticas que mais te interessam?

EE29- Neste momento como educadora, pensando que eu sou uma educadora que estou a trabalhar com crianças, ahm gostaria de aprofundar ahm conhecimentos, ahm conhecimentos mas no sentido de conhecimentos ahm em aplicação não é? nas áreas de conteúdo da linguagem, da matemática e do conhecimento do mundo, ahm essas três áreas gostaria de aprofundar ou em oficina ou em projeto ou por exemplo em autoformação, encontrar um grupo de duas ou três educadoras que gostassem de fazer isso, e elas próprias formarem um grupo de autoformação e durante o ano trabalharem em conjunto, não é? e fazerem registos e trocarem e fazem coisas em conjunto,

pronto isso, gostava porque acho que até agora sempre que eu fui educadora com meninos eu fiz isso eu trabalhei essas áreas com os meninos, mas achei sempre que ficava aquém, que havia muito _ mais que se podia fazer pronto ahm em termos de formação assim á partida neste momento ahm pronto, isso para mim era importante.

P30- Achas pertinente a temática da multiculturalidade e da interculturalidade?

EE31- Acho.

P32- Justifica a tua resposta.

EE33- Eu acho que ela é pertinente // pronto sempre foi, não é? por mais, entre aspas, homogéneos que sejam os nossos grupos há sempre diversidade portanto é uma questão que sempre foi importante, se calhar olhamos para ela de outra forma. damos-lhe outro valor porque se calhar pela tal informação e formação que fomos fazendo fomos ficando mais atentas e mais // reflexivas nessa área, . ahm agora para além dessa questão de que num grupo há imensas diversidades e nós temos que estar atentas a elas cada vez isso é mais verdade, porque cada vez há mais diversidade cultural pelo fato de toda a gente estar na escola, não é? e a escola ser para todos e de fato também das questões das culturas que vêm de outros países.

P34- multiculturalidade e interculturalidade, será o mesmo? justifica a tua resposta.

EE35- Multi e inter? Pode não ser _ não sei se _ aquilo que eu vou dizer está correto cientificamente, mas pronto, aquilo que eu acho é que nós podemos estar num contexto multicultural não é? onde há muitas pessoas com muitas culturas, não é? mas isso pode não necessariamente implicar interculturalidade, digo eu, o inter implica a partilha, a troca, a interação, a osmose entre as diferentes culturas, o ambiente pode ser multicultural, mas não haver interculturalidade, digo eu, mas também não sei se será assim.

P36- Qual o lugar que a educação intercultural ocupa no teu conhecimento profissional?

EE37- Procuro estar atenta e sei, sei que quando estou a trabalhar no direto com crianças, sei que é uma coisa que eu valorizo, que é uma coisa a que eu estou intrinsecamente atenta, quer às diferenças que resultam, de sermos pessoas e sermos todos diferentes, maneiras de ser diferentes, sentimentos diferentes, estados de espírito diferentes, e nós quando estamos num grupo aprendemos a conhecê-los e sabemos como é que eles são, e sabemos adaptar a nossa forma de falar consoante eles são, essa é uma parte que eu acho que sou por sensibilidade atenta.

P38- Achas que és uma educadora intercultural? Justifica a tua resposta.

EE39- Acho que em termos de postura sou, em termos de atitude, não é? porque a minha postura, de fato, com as crianças é de abertura e de respeito e // portanto acho que me identifico com essa designação.

P40- Consideras a educação para a interculturalidade importante na formação dos educadores?

EE41- Acho.

P42- Justifica a tua resposta.

EE43- Aliás acho que é um dos níveis de ensino onde ela é mais importante porque nós apanhamos as crianças em idade de formação, não é? e, se desde pequeninos eles não forem tidos em conta, as suas características não forem respeitadas e se eles não sentirem isso em termos de auto estima ahm em termos de valorização da sua própria cultura, depois se calhar a intervenção que se vai fazer mais tarde não tem o mesmo efeito, porque depois se calhar, ahm eles já cresceram com aquela ideia ou de estigma ou de não respeito, ou de não valorização, não é? Para nós é importante, para os professores dos outros níveis, mas para nós ela é muito importante, porque nós intervimos numa idade que é estruturante da própria personalidade das crianças eu acho que tem um peso importante, pronto.

P44- Fizeste alguma formação (formal ou informal) relacionada com a educação intercultural?

EE45- Formal ou informal, penso que não. Fiz aquela de um dia na universidade / formação específica não tive // fiz quando eu estava no agrupamento horizontal, havia um projeto que equivale agora ao PES, e no âmbito desse projeto nós tivemos umas estagiárias da universidade do Minho que fizeram uma intervenção na escola da [...] porque era uma escola que tinha predominantemente etnia cigana, e portanto propuseram-se fazer um trabalho com a população adulta e com os alunos // nesse âmbito eu acompanhei esse projeto, na altura eu era a coordenadora desse projeto e frequentei muitas ações do PES que eram nesse âmbito, pronto, e participava nas reuniões do instituto da droga e toxico dependência, no fundo foi uma informação em exercício, vá lá!

P45- Consideras ter sido importante para as tuas práticas educativas?

EE46- Eu considero que esse tempo foi um tempo enriquecedor para mim, ahm na área da multiculturalidade e da interculturalidade

P47- Consideras a tua escola/grupo de crianças multicultural? Justifica a tua resposta.

EE48- Eu acho que todos os grupos são num certo sentido multiculturais, se nós pensarmos que multiculturalidade é ter pessoas de vários países, nem todos são, se pensarmos que cultura é muito mais do que isso ou está para cá disso, não é? Cultura familiar, com a cultura que cada família valoriza, como o que promove, todos os grupos são multiculturais e portanto quando tu estás a falar para um grupo tu sabes que há ali uma diversidade de olhares para aquilo que tu estás a dizer, consoante a experiência que eles têm, claro que se tu tiveres meninos de outros países essa diversidade é maior

P49- Consideras-te preparada para trabalhar com essas crianças?

EE50- Sim, quer dizer, eu acho que sim, acho porque eu naturalmente pela minha postura eu valorizo a diferença, valorizo e estou preocupada em respeitar a diferença em dar visibilidade à diferença para que a criança sinta, eu sinto muita preocupação que é uma coisa que uma vez ouvi e que achei muito interessante e que é muito difícil de nós cumprirmos que é ahm nós intervirmos de tal forma que cada criança se sinta preferida, ou seja, que sinta que é o objeto da nossa melhor atenção, mas sem que, mas que // mas que todos sintam isso,

ou seja que eu consiga transmitir a cada criança a ideia que eu estou a olhar para ela que eu a vejo que eu ahm não é? e isso, isso implica a questão da individualidade de valorizar essas questões, ahm eu sinto-me preparada nesse sentido no sentido que é uma questão que eu valorizo que eu sei, que estou atenta, agora não sei se seria capaz de implementar as melhores práticas, mas _ mas acho acho que sim. acho que estou preparada, penso que sim, penso que estou preparada.

P51- Que situações existem no teu grupo que constituam um enriquecimento para todos?

EE52. Eu acho, quer / dizer dada a nossa especificidade ao nível da gestão do trabalho, da gestão do espaço, da gestão do grupo, eu acho que tudo o que se passa ao nível do J.I. pode reverter a favor de todos, ahm basta, desde que nós consigamos potenciar isso e ampliar as questões e fazer delas pronto, colocá-las como matéria prima de trabalho, não é? desde um conflito, desde uma diferença de opiniões, desde uma coisa nova que surge que um menino traz e que os outros não conhecem, desde todos nós termos a mesma opinião sobre a mesma coisa, quer dizer eu acho que tudo é potencialmente enriquecedor depende da forma como lhe pegarmos, não é? e como difundimos no grupo e como / porque às vezes, eu costumo dizer, que ao nível do relacionamento entre as crianças, da relação pedagógica com as crianças, eu lembro-me às vezes que ao nível dos projetos curriculares, quando eu faço e queremos dizer que queremos promover a boa relação e isso /eu costumo sempre dizer que é importante promover o encontro, ou seja o consenso o darmos-nos bem, ahm mas também é importante valorizar o desencontro ou seja tudo aquilo que é diferente, que não corre bem, que é conflito que é, /não é? ou seja, no sentido de não promover a paz vazia _ ou seja, se eu for muito rígida e se tiverem todos sentados e não poderem fazer não há problemas de regras, não é?, pronto eles cumprem tudo, mas isso não tem interesse no sentido em que nós próprios estamos a ver que vai haver uma confusão mas deixamos criar, não é? pronto para que depois da confusão se faça a luz e o esclarecimento.

P53- Como respondem as orientações curriculares às necessidades das culturas minoritárias e permitem práticas de educação intercultural?

EE54- Eu acho que as orientações curriculares são umas orientações abrangentes abertas _, não é? que nós // elas nem sequer nos limitam em termos de modelos curriculares pronto, portanto são abertas no sentido de /, acho que se o educador não promove não tem a ver com as orientações, terá a ver consigo próprio, não é? Além disso, nas orientações também se chama muito á atenção do respeito por cada criança pelo conhecimento de cada criança, por partir de cada criança, por valorizar o contexto familiar, portanto, eu acho que elas tem isso salva guardado.

P55- Como as tens em conta?

EE56- No respeito por cada criança, no valorizar o conhecimento de cada criança, no integrares na tua planificação e no teu projeto os dados que vais recolhendo das crianças, não só em termos de desenvolvimento, mas em termos de saberes, de interesse, pronto na valorização do trabalho com a família, pronto acho que é um bocado por aí.

P57- Estarias disponível para participar numa formação específica nesta área? Em que moldes e durante quanto tempo?

EE58- Estou disponível, estaria até porque uma formação nessa área / tem implícito que vão estar incluídos outros conteúdos, não é? Porque não trabalhas a multiculturalidade no vazio, não é? volto a dizer aquilo que disse à bocadinha, pronto gostaria que fosse uma formação em exercício ou oficina, ou projeto ou eventualmente em auto formação em grupo.

P59- O que gostarias de saber sobre

EE60- A que é que eu tenho de estar atenta para eu conseguir captar aquilo que é importante ser tido em conta nesse trabalho, eu posso achar que estou atenta mas haver dimensões específicas a que é importante nós estarmos atentas para podermos valorizar isso por um lado ahm não passa só porque cantarmos cantigas de diferentes línguas ou aprendemos palavras de diferentes línguas, se calhar há outras questões mais profundas, não é? a que devemos estar atentas, hum pronto desculpa lá perdi-me // porque eu sei que nós podemos

facilmente, porque nós estamos tão imbuídos da nossa formação, não é? que se calhar não é fácil despirmo-nos dela para recetivos á diferença, ahm de facto gostava de saber e de aprender em ação, não é? formas, estratégias, de pôr isso em funcionamento, não é?

ANEXO 3- Análise das categorias

Categoria I *Formação*

Categoria II- *Educação para a interculturalidade*

Categoria III - *Vontade de formação*

Categoria I- *Formação*

Educadora AB	
Subcategorias	Unidades de registo
1.1- Modalidades e Temáticas	<p>AB16” Considero que todos foram importantes na minha construção profissional, ... mais importantes foi o curso da DGIDC em educação especial ... o segundo é sem dúvida o mestrado já que a minha área de investigação foi a participação parental e a mudança de uma escola currículo tamanho único para uma escola de projetos...”</p>
1.2- Finalidades	<p>AB16” ... porque me permite abordar as situações de NEE dentro da sala de aula, com mais conhecimento ... condições técnicas de intervir em parceria com o professor do ensino especial; ... o que me permitiu construir um profundo conhecimento de todas as dimensões da escola, na construção dos documentos exigidos em cada momento...”</p> <p style="padding-left: 40px;">AB 24 - “ A aquisição de saberes e competências profissionais que permitam responder à constante evolução a que a sociedade é sujeita...”AB 30- - “ Quando me sinto “menos segura” em certos aspetos, invisto nessas áreas variando de acordo com as circunstâncias do meu contexto profissional ou na linha das necessidades de formação que me orienta.”</p>

1.3- Vantagens e constrangimentos	AB22 “... as propostas dos centros de formação, as ações que existem são formações “do que está na moda”... raramente havendo resposta para as necessidades reais das pessoas... e se aparece é na maioria das vezes a pagar.... hoje com o tipo de escola que temos, resta-nos muito pouco tempo para ler e refletir”
1.4- Interesses	AB 30- “ Gosto da área da matemática, linguagem e das artes”
1.5- Iniciativas	AB 16 “ todos foram feitos por opção ... AB 28- “ Participando em formações, seminários sobre diversos assuntos da atualidade; lendo investigadores de referência, ao nível da organização e funcionamento da escola; da área das didáticas na minha área profissional e do primeiro ciclo, em áreas tão diversas como métodos de aprendizagem cooperativa, atividades experimentais e educação em ciências e em matemática. A maioria das vezes costumo fazer pesquisa de obras por assunto, ao nível da biblioteca online da universidade , e vou encomendando alguns a partir de alguns critérios/prioridades.
1.6- Satisfação	AB 18- “... muito satisfeita com a minha profissão, abraçada por opção, ... cansada de tanta papelada, ... me sinto cansada , ... investindo e estando disponível horas e horas... AB 20- “ Considero-me satisfeita , porque quando abraço uma causa faço-a, ... dá-me alento quando ando mais cansada, porque gosto do que faço... começo a sentir-me cansada... é desgastante...

Educadora AL	
Subcategorias	Unidades de registo
1.1- Modalidades e Temas	<p>AL16- "... frequentei cursos da área na educação ambiental quer a nível nacional quer a nível internacional ... mestrado foi na área da intervenção comunitária "</p> <p>AL20- " Eu acho que eles se complementam..."</p> <p>AL22- "... quer em termos de crescimento como pessoa, quer como profissional e que me deu uma abrangência de áreas foi a educação ambiental sem dúvida.</p>
1.2- Finalidades	<p>AL24- ... com abordagens diversificadas e articuladas em todos os níveis. Trabalha os valores, atitudes tanto nos aspetos naturais como sociais e isto, para se perceber as inter-relações entre as pessoas, culturas e o ambiente."</p>
1.3- Vantagens e constrangimentos	<p>AL26 "... a formação contínua é muito específica para cada uma das áreas ou para cada um dos grupos "</p> <p>AL28" ... muitas vezes não é aquela que nós queremos mas aquela que nos dizem que nós temos que ir ... nós devíamos escolher a formação em função do grupo."</p> <p>AL32- " ... psicologia e da pedagogia ter outras muito mais diversificado do que aquele que eu tive na minha formação inicial a nível da multiculturalidade da questão da ética"</p>
1.4- Interesses	<p>AL38- "As áreas da plástica ou das artes... porque é a partir daí que eles fazem toda a sua construção, toda a sua caminhada."</p>

1.5- Iniciativas	AL35- “Procuro sempre , sim.” AL37- “Recorrendo à página da internet do ministério da educação ahm // outras chegam-me por vias não é? aqueles corredores dos mails e // e entre colegas .”
1.6- Satisfação	AL26- “até uma determinada altura achava que não ... eu tinha traçado um caminho inicialmente, que era a minha paixão inicial em termos de formação era história e ahm / houve aqui um desvio no meu percurso No início achava que não estava no sítio certo e acho que foi este percurso todo que eu tive que houve esse crescimento ... o facto de não ter estado sempre a trabalhar em sala, trabalhei em sala durante um tempo depois fui para o terreno na intervenção comunitária, depois foi a educação ambiental ... caminho todo que eu trilhei que aí eu vi que efetivamente eu estou bem na educação . Considero que estou bem e considero-me feliz .”

Educadora AN		
Subcategorias		Unidades de registo
1.1- Formas e Temas	e	AN 13 -“ No âmbito das TIC e das ciências. ... ”
1.2- Finalidades		AN 15- “ As TIC estamos na era delas não é? ... na área das ciências porque considerei que a nível da formação inicial deixou um pouco a desejar, não me senti com base para trabalhar com o grupo corretamente só com a formação inicial senti necessidade de algo mais, por isso fiz formação nessa área.
1.3- Vantagens e constrangimentos		AN 21- “Penso que ultimamente tem sido muito escassa ” AN 29- “Em termos de formação base seria mais nas metodologias, ...nos modelos curriculares. ”
1.4- Interesses		AN 32- “Olha as temáticas relacionadas com a área da matemática , por exemplo, e da área da expressão e comunicação... ”
1.5- Iniciativas		AN 30- “ Sim . Normalmente mais através da internet , que é onde se tem mais acesso.”
1.6- Satisfação		AN 17- “ Estou bastante satisfeita com o percurso que tenho feito.” AN 19- “... crecido bastante enquanto profissional... passarmos por sítios diferentes também nos enriquece muito...”.

Educadora CA	
Subcategorias	Unidades de registo
1.1- Modalidades e Temas	CA14-“ Acho que a licenciatura que fiz em ciências da educação , acho que foi muito importante.” CA16-“ ... ação de formação em avaliação em educação pré-escolar... sábados pedagógicos ”
1.2- Finalidades	CA16- “... inquietação ... instrumentos em avaliação que eu não utilizava, porque não me pareciam coerentes e não faziam sentido , instrumentos ... não faziam sentido... porque não encontrava sentido ... gosto de ouvir , também me ajudam a perceber algumas coisas , algumas com que me identifico e outras não, que me deixam questões, muitas questões... ”
1.3- Vantagens e constrangimentos	CA22- “... oferta ser muito, muito reduzida em relação aos educadores ... o interesse das formações ... muito seletivo ... formação contínua poderia ser interessante se fosse de encontro das necessidades das educadoras e acho que às vezes não vai e tem a ver com as diretrizes de quem está lá em cima e não está no terreno e não sente as coisas da forma como nós sentimos. ”
1.4- Interesses	CA24- “... formação ao nível da psicologia e pedagogia , ... as OCEP ... e os sensibilize para a diferença de cada criança e cada contexto. ... o que fazemos é uma parte do pilar da vida das crianças, que deixa marcas positivas ou negativas... formação a nível sociológico. ”

1.5- Iniciativas	CA26- “ Sim. Lendo , lendo discutindo ideias com colegas, frequentando ações de formação e // e digamos que grupos de reflexão , como nos casos dos sábados pedagógicos, tendo estagiárias também que são uma fonte de inquietude / ...acho que é muito, muito importante.”
1.6- Satisfação	CA18- Considero-me satisfeita . CA20- Não posso dizer plenamente satisfeita porque acho que // não, nunca conseguimos estar plenamente satisfeitos há sempre questões ... conforme o grupo que nos vai aparecendo... coisas que vamos ouvindo, ... nos obriga a tomar algumas decisões, alterar algumas coisas que nós fazemos, ter em atenção outras que se calhar não fazíamos.”

Educadora EE	
Subcategorias	Unidades de registo
1.1- Modalidades e Temas	<p>EE14- “Não é uma área onde eu tenha, onde eu tenha muito investimento ... dois anos na licenciatura de psicologia que acabei por abandonar exatamente porque eu não conseguia conciliar com o trabalho direto do jardim,... formações normais do centro de formação necessárias em termos de progressão de carreira para os créditos”.</p> <p>EE16-“... pós graduação aqui na U.A só fiz a parte curricular fiz a parte das metodologias de investigação”</p>
1.2- Finalidades	<p>EE16- “... aprendi a fazer a análise de conteúdo ... gosto de fazer formação...”</p> <p>EE20 “... formação ao nível da psicologia e pedagogia, ... as OCEP... e os sensibilize para a diferença de cada criança e cada contexto. ... o que fazemos é uma parte do pilar da vida das crianças, que deixa marcas positivas ou negativas... formação a nível sociológico.</p> <p>EE23” são essenciais os conteúdos de natureza pedagógica ... sólida formação ao nível do que é importante para o desenvolvimento, ... no sentido de potenciar ao máximo ... cada criança ... ter uma formação, uma cultura e um conhecimento muito _ abrangente em muita áreas ... ter um conhecimento bastante abrangente e bastante alargado ... sermos e aprendermos a ser pessoas maleáveis, pessoas que se adaptam, pessoas que vão á procura, pessoas curiosas ... o aprender a aprender”.</p> <p>EE29 “ ... aprofundar ... no sentido de conhecimentos ... em aplicação nas áreas de conteúdo da linguagem,</p>

		da matemática e do conhecimento do mundo ... em oficina ou em projeto ou por exemplo em autoformação...
1.3-	Vantagens e constrangimentos	EE20- "... a formação é sempre importante e é imprescindível , porque nos obriga a apreender outras coisas obriga-nos a olhar para a nossa prática e a vê-la com olhar crítico obriga a questionar, a problematizar. " EE22- "... sem formação contínua as pessoas estariam situadas na formação delas que foi a há num sei quantos anos a formação implica sempre investimento e isso tem sempre repercussões na prática "
1.4-	Interesses	EE29- "... nas áreas de conteúdo da linguagem, da matemática e do conhecimento do mundo , ahm essas três áreas gostaria de aprofundar ou em oficina ou em projeto ou por exemplo em autoformação. "
1.5-	Iniciativas	EE27- "... estou atenta no sentido em que leio, compro, gosto de discutir de partilhar , considero que sou uma pessoa atenta que gosta de saber o que é que acontece e gosto de tirar elações daí para a minha prática, gosto muito do trabalho de equipa e acho que o trabalho de equipa também é muito rico em termos de formação."
1.6-	Satisfação	... sinto que me cumpri em termos profissionais , ... que me cumpri , que me desempenhei , que tive falhas, fiz coisas mal, mas sinto que dei tudo o que eu tinha a dar, ou que eu soube dar... ... bom grau de satisfação ... acho que fiz coisas diferentes em termos de cuidado , ... é importante variar , de me expor a coisas desconfortáveis que me obriguem a fazer diferente, a pensar diferente. "

Categoria II- *Educação para a interculturalidade*

Educadora AB	
Subcategorias	Unidades de registo
2.1- Conceito de multiculturalidade	<p>AB 34 “ ... haver países diferentes, e em sentido lato, a cada país estar associada uma cultura. Quando as pessoas mudam de um país para outro, trazem consigo uma forma de viver e de ser diferente do país que os acolhe, e às vezes bastante diferente.</p> <p>AB47- “... não é preciso ter lá crianças de outros países //o que trazem de casa tem a ver com a historia familiar, oportunidades culturais... A cultura é influenciada pelos valores que a criança tem em casa.”</p>
2.2- Conceito de interculturalidade	<p>AB 34- “... refere-se à interação entre as culturas...”</p>
2.3- Importância/ Finalidades	<p>AB 34- “...convívio entre as mesmas favorece o respeito pela diversidade e o enriquecimento mútuo. Cada vez mais temos uma sociedade pluralista, sendo importante compreender e apoiar a riqueza de relações tanto ao nível individual como comunitário.... promove o enriquecimento mútuo das pessoas através do respeito e defesa de todas as formas de cultura.” AB 40 “... as pessoas devem ser sensibilizadas ... ao nível dos educadores não // não //nós sempre fomos preparadas para essa diferença, para as diferenças individuais, não é?! e a valorizar todas as culturas, se calhar poderá é ser perspetivado no sentido de torná-</p>

	<p>la mais / não ser um coisa //ahm // portanto fundida no currículo, ser uma coisa muito mais evidenciada de maneira que as pessoas tenham consciência do que estão a trabalhar, tás a ver?”</p>
2.4- Orientações curriculares	<p>AB54- “... as orientações curriculares não é uma coisa fixa, é flexível, elas são um documento orientador mas tu podes trabalhar com os meninos de maneira a satisfazer muitos conteúdos. São uma linha mestra, sem deixar que tenha em conta as várias metodologias de trabalho.”</p>
2.5- Preparação pessoal/profissional	<p>AB 44- “...desmantei a realidade que temos, em certa perspetiva que se junta em todas.</p> <p>AB49- “ Sim, considero. A nossa profissão apesar das crianças serem muito pequenas exige que estejamos permanentemente informadas, de forma a ultrapassar as dificuldades, através da bibliografia, da pesquisa ou com outras pessoas.”</p>
2.6- Práticas	<p>AB 36- “Eu sempre “proveitei” os saberes que cada criança traz de casa e respeitei a sua família. ... importância de respeitar a diversidade. Embora todos tivessem direito à educação, o currículo tamanho único não era a solução, esta estava no respeito por todas as culturas e pela aposta na diferenciação.”</p> <p>AB47- No meu projeto curricular foi uma das coisas que ressalvei, as idades, o ritmo de aprendizagem, e a cultura que é muito diversas profissões influenciam um grupo, por exemplo, a [...], vivências relacionadas com o Discovery, enquanto que outras trazem as telenovelas....</p> <p>AB51- “...de etnia cigana ele diz “eu ajudo-a a vender óculos na feira”, se calhar é uma forma diferente de</p>

viver, que tem sido **um enriquecimento para os outros**. A [...], que também é um recurso para os outros, a mãe é assistente social, e a **cultura que ela vivencia em casa e expressa na escola** tem sido um motivo para **abordar outros assuntos**. Tem sido **muito rico** porque faz a **ponte entre os conhecimentos, disputa situações** e **evita que seja o educador a disputar**.

Educadora AL	
Subcategorias	Unidades de registo
2.1- Conceito de multiculturalidade	AL45- “ ... são as diferentes culturas dentro de um grupo ... ”
2.2- Conceito de interculturalidade	AL45- “... interculturalidade tem de haver um cruzamento não é? acho que a gente deve com o grupo que tem, haver aqui um cruzamento no sentido de trabalhar em sintonia a multiculturalidade que nós devemos trabalhar a interculturalidade na multiculturalidade, temos aí que fazer esse cruzamento.”
2.3- Importância/ finalidades	AL41- Cada vez mais , sim. AL43- “... depende dos grupos que nós apanhamos ... mas doutras experiências que tive em anos anteriores, nós encontramos outros meninos não só meninos ciganos, mas meninos de outros países que os pais vêm para aqui trabalhar , sim cada vez mais importante. AL50- “Sim, claro.” AL52- “É extremamente importante porque não é só meninos de etnia cigana, nós temos meninos de leste , nós temos meninos de muitos países da europa não é? e cada um tem a sua cultura , por isso é extremamente importante que exista na formação inicial. ”
2.4- Orientações curriculares	AL64- “... não deve ser encarado como um documento estanque e se olharmos está lá , não é sendo mais abertos numa perspetiva muito mais aberta, está, agora se pegarmos em cada em cada uma das áreas estanques não é trabalhado , mas a a nível do conhecimento do mundo nós podemos explorar isso

	<p>perfeitamente não é ? acho que sim, embora elas não estejam muito direcionadas assim, está aqui explicito não é?</p> <p>AL66- Sim, é um documento orientador que não deve ser encarado de uma forma muito fechada, se olharmos é um documento que está escrito acaba por ser muito estanque, porque tem uma área, tem outra, tem outra, a gente deve olhar aquilo como uma orientação mas de uma forma muito mais abrangente, sem nunca estarmos limitados aquilo que está religiosamente escrito.</p>
<p>2.5- Preparação pessoal/profissional</p>	<p>AL58- Acho que não, acho que não, muito sinceramente. Acho que não, porque aí eu sinto que estou um pouco descalça, como se diz, em termos de formação que não é fácil não é?</p>
<p>2.6- Práticas</p>	<p>AL48- - “ahm //eu própria, ahm // eu ponho-me sempre a pensar se me considero ou não / eu procuro conhecer de acordo com o grupo que tenho ...”</p> <p>AL56 “... apelamos a que seja aceite e respeitar a cultura dos outros...”.</p>

Educadora AN	
Subcategorias	Unidades de registo
2.1- Conceito de multiculturalidade	AN38- "...eu interpreto uma sala multicultural como uma sala em que hajam crianças de várias culturas "
2.2- Conceito de interculturalidade	AN38- "... interculturalidade acho que já é mais a forma como eles se cruzam como eles se influenciam umas às outras / não sei se será!
2.3- Importância/finalidades	<p>AN 36- "... cada vez mais recebemos crianças de outros países e devemos estar preparadas para dar resposta aos interesses e necessidades dessas crianças e ajudá-los a adaptarem-se ao nosso ambiente também.</p> <p>AN46- Considero bastante importante, pois a interculturalidade pressupõe a educação democrática, que deve ser prática no dia-a-dia no JI. Com os efeitos da globalização, cada vez mais entram nas nossas salas crianças oriundas dos mais diversos países/culturas, e há que estar pronto para as integrar, sem sobrepor culturas.</p>
2.4- Orientações curriculares	<p>AN60- "...as orientações curriculares não estão ainda muito direcionadas para os aspetos multiculturais, são pouco abrangentes não é?</p> <p>AN62- Ao ter em conta a diversidade das crianças na área da expressão e comunicação na área do conhecimento do mundo, mas acho que aprofundo mais do que propriamente o que vem das orientações curriculares.</p>

2.5- Preparação pessoal/profissional	AN56- Acho que preciso de pesquisar ainda mais se tiver um grupo muito multicultural
2.6- Práticas	<p>AN40- “... Procuo saber mais quando isso acontece não é?! Quando acho que dentro do grupo surgem interesses por outras culturas surgem crianças de outras culturas e tenho que saber mais, pesquisar o máximo possível, para poder diversificar o tipo de atividades que faço e conseguir dar resposta ao grupo.”</p> <p>AN44- “... tento que qualquer temática que nós abordemos tento explorá-la por exemplo ao nível da linguagem, noutras línguas, ao nível da culinária, cultura alimentar de outros países, tradições // sempre que posso tento trabalhar essas coisas com os meninos, com o grupo.”</p>

Educadora CA	
Subcategorias	Unidades de registo
2.1- Conceito de multiculturalidade	CA36- “ A multiculturalidade terá a ver com a diversidade de culturas
2.2- Conceito de interculturalidade	CA36- “...a interculturalidade terá a ver com a forma, com a forma como essas culturas se interligam, se interligam sem // respeitando-se uma á outra... ”
2.3- Importância/ Finalidades	<p>CA30- “Acho.”</p> <p>CA32-“Acho, acho porque cada vez mais há cada vez mais há meninos de diferentes países e com diferentes culturas e não só, porque dentro de Portugal há muita diversidade cultural e trabalhar com a diversidade cultural // que nós ás vezes temos também não é muito fácil // porque cada vez mais há circulação de pessoas de diferentes países com diferentes culturas e que nós, que nos chegam e que nós não podemos pura e simplesmente aglutinar e enfiá-los na nossa cultura sem termos em atenção a cultura que eles têm, que é diferente da nossa e que muitas das vezes chega aqui é abafada, e eles têm que / e as crianças têm que começar do zero do nada como se não tivessem existido antes, como se não tivessem um país onde as coisas eram diferentes e faziam de forma diferente e as tradições eram diferentes”</p> <p>“CA44-“ Acho que sim, sobretudo os professores, do 1º ciclo e por aí fora! Acho que sim, acho que é importante.”</p>

	<p>CA46-“ À partida na formação deveria haver esta abertura á educação multicultural e intercultural, acho que sim, acho que sim, porque cada vez mais a diversidade cultural e intercultural é maior e as pessoas circulam de um lado para o outro e se o educador não está atento não é? não é ? desperto para essa questão acaba por fazer aquilo que eu disse, que é aglutinar todos no mesmo grupo”</p>
2.4- Orientações curriculares	<p>CA62- “... são um documento tão, tão eclético, que cada vez que vamos fazer uma leitura podemos encontrar uma coisa diferente uma coisa nova, uma coisa que se entrosa com outra que, // são tão abertas, que eu acho que tenho que as ter em conta”</p> <p>CA68- “o facto de não termos um currículo, um programa obrigatório para uns pode ser uma dificuldade, para mim eu considero ser um desafio, que é uma vantagem enorme, há coisas que nós não pensávamos abordar no jardim mas surgem e que nós agarramos e vamos investigar e depois investigar com eles e darmos saída às dúvidas que eles têm e eles investigarem também.</p>
2.5- Preparação pessoal/profissional	<p>CA56- <SIL> Eu penso que // penso que sou capaz. // se calhar se tivesse um grupo com uma diversidade maior, poderia ser mais difícil mas, mas seria um desafio, portanto não era nada que me assustasse!</p>
2.6- Práticas	<p>CA38- “ ... já que tive meninos de etnia cigana e que tentei sempre respeitar a // a cultura deles para que eles não fossem aculturados pelos outros, não fossem aglutinados pelos outros, que fizessem as aprendizagem que efetivamente necessitavam de fazer para passar para o ciclo seguinte, mas que respeitassem e que também partilhassem a cultura deles ... partilhassem a sua cultura com os outros</p>

nomeadamente a **nível linguístico ...**”

CA58- “... a questão **das crianças com NEE** , no fundo as outras **crianças beneficiam** com o facto de estas crianças estarem na sala, na medida em que é **trabalhado o respeito pela diferença**, pela **diferença de cada um** // que **todos nós somos diferentes**, mas alguns todos nós temos **facilidades e dificuldades**, mas alguns têm mais dificuldade e **nós temos um papel ao ajudar sem sobre proteger** / pronto naquilo que eles **podem partilhar em relação ao que eles sabem e que os outros não sabem.**

Educadora EE	
Subcategorias	Unidades de registo
2.1- Conceito de multiculturalidade	EE35 "...contexto multicultural não é? onde há muitas pessoas com muitas culturas"
2.2- Conceito de interculturalidade	EE35- "... o inter implica a partilha , a troca , a interação , a osmose entre as diferentes culturas , o ambiente pode ser multicultural, mas não haver interculturalidade, digo eu, mas também não sei se será assim."
2.3- Importância/ Finalidades	<p>EE31- "Acho."</p> <p>EE33- "Eu acho que ela é pertinente // pronto sempre foi, não é? por mais, entre aspas, homogéneos que sejam os nossos grupos há sempre diversidade... . damos-lhe outro valor porque se calhar pela tal informação e formação que fomos fazendo fomos ficando mais atentas e mais // reflexivas nessa área, ... cada vez há mais diversidade cultural pelo fato de toda a gente estar na escola, não é? e a escola ser para todos e de fato também das questões das culturas que vêm de outros países."</p> <p>EE43- Aliás acho que é um dos níveis de ensino onde ela é mais importante porque nós apanhamos as crianças em idade de formação, não é? e, se desde pequeninos eles não forem tidos em conta, as suas caraterísticas não forem respeitadas e se eles não sentirem isso em termos de auto estima ahm em termos de valorização da sua própria cultura, depois se calhar a intervenção que se vai fazer mais tarde não tem o mesmo efeito, porque depois se calhar, ahm eles já cresceram com aquela ideia ou de estigma ou de não</p>

	<p>respeito, ou de não valorização, não é? Para nós é importante, para os professores dos outros níveis, mas para nós ela é muito importante, porque nós intervimos numa idade que é estruturante da própria personalidade das crianças eu acho que tem um peso importante, pronto.”</p>
2.4- Orientações curriculares	<p>EE54-“ ... as orientações curriculares são umas orientações abrangentes abertas _, não é? que nós // elas nem sequer nos limitam em termos de modelos curriculares pronto, portanto são abertas no sentido de /, acho que se o educador não promove não tem a ver com as orientações, terá a ver consigo próprio, não é? Além disso, nas orientações também se chama muito á atenção do respeito por cada criança pelo conhecimento de cada criança, por partir de cada criança, por valorizar o contexto familiar, portanto, eu acho que elas tem isso salvaguardado.”</p> <p>EE56- No respeito por cada criança, no valorizar o conhecimento de cada criança, no integrares na tua planificação e no teu projeto os dados que vais recolhendo das crianças, não só em termos de desenvolvimento, mas em termos de saberes, de interesse, pronto na valorização do trabalho com a família, pronto acho que é um bocado por aí.</p>
2.5- Preparação pessoal/profissional	<p>EE50- Sim, quer dizer, eu acho que sim, acho porque eu naturalmente pela minha postura eu valorizo a diferença, valorizo e estou preocupada em respeitar a diferença em dar visibilidade à diferença para que a criança sinta, eu sinto muita preocupação que é uma coisa que uma vez ouvi e que achei muito interessante e que é muito difícil de nós cumprirmos que é ahm nós intervirmos de tal forma que cada criança se sinta preferida, ou seja, que sinta que é o objeto da nossa melhor atenção, mas sem que, mas que // mas que todos sintam isso, ou seja que eu consiga transmitir a cada criança a ideia que eu estou a olhar para ela que</p>

	<p>eu a vejo que eu ahm não é? e isso, isso implica a questão da individualidade de valorizar essas questões, ahm eu sinto-me preparada nesse sentido no sentido que é uma questão que eu valorizo que eu sei, que estou atenta, agora não sei se seria capaz de implementar as melhores práticas, mas _ mas acho acho que sim. acho que estou preparada, penso que sim, penso que estou preparada.</p>
<p>2.6- Práticas</p>	<p>EE52. "...dada a nossa especificidade ao nível da gestão do trabalho, da gestão do espaço, da gestão do grupo, eu acho que tudo o que se passa ao nível do J.I. pode reverter a favor de todos, ahm basta, desde que nós consigamos potenciar isso e ampliar as questões e fazer delas pronto, colocá-las como matéria prima de trabalho, não é? desde um conflito, desde uma diferença de opiniões, desde uma coisa nova que surge que um menino traz e que os outros não conhecem, desde todos nós termos a mesma opinião sobre a mesma coisa, quer dizer eu acho que tudo é potencialmente enriquecedor depende da forma como lhe pegarmos, não é? e como difundimos no grupo ... ao nível dos projetos curriculares, quando eu faço e queremos dizer que queremos promover a boa relação e isso /eu costumo sempre dizer que é importante promover o encontro, ou seja o consenso o darmos-nos bem, ahm mas também é importante valorizar o desencontro ou seja tudo aquilo que é diferente, que não corre bem, que é conflito que é, /não é? ou seja, no sentido de não promover a paz vazia _ ou seja, se eu for muito rígida e se tiverem todos sentados e não poderem fazer não há problemas de regras, não é?, pronto eles cumprem tudo, mas isso não tem interesse no sentido em que nós próprios estamos a ver que vai haver uma confusão mas deixamos criar, não é? pronto para que depois da confusão se faça a luz e o esclarecimento.</p>

Categoria III- Vontade de *formação*

Educadora AB	
Subcategorias	Unidades de registo
3.1- Disponibilidade	AB56- “ Sim. Estou, desde que tenha tempo. ”
3.2- Moldes/tempo	AB58- “Sobre a modalidade de projeto não corre bem e a oficina também não, em modalidade de curso e não oficina. Levar as experiências e depois destas articular os conteúdos. ”
3.3- Abordagens	AB60- “ Precisar o conceito de multiculturalidade e interculturalidade, sabendo que toda a gente tem direitos e deveres, mas o direito à educação não é igual para toda a gente e o sucesso não é igual para todas as crianças. Gostaria de ter acesso a todos os conhecimentos mais atuais. ”

Educadora AL	
Subcategorias	Unidades de registo
3.1- Disponibilidade	AL68- “ Sim, sim. ”
3.2- Moldes/tempo	AL70- “De grupos de trabalho , funcionar não sendo só para exposição teórica ou só por bases de trabalho de mestrado ou de doutoramento, tendo sempre isso, mas sendo também um trabalho que nos possa pôr também em prática , formando grupos de trabalho para se tornar mais numa parte de construção //não ser muito em termos de seções, é muito difícil eu não te consigo dizer em termos de tempo. ” AL72- “ Talvez 25 horas não sei. ”
3.3- Abordagens	AL76- “ Neste momento tem a ver com a cultura cigana não é? <u>Eu preciso</u> eu sinto falta / de mais conhecimento , de um conhecimento muito mais profundo , porque aquilo que nós encontramos acaba por ser um trabalho ahm // muito prático , lá está mas num determinado contexto, numa determinada área e nunca num grupo específico ... deveria ser alguém que tivesse trabalhado não é? ... Ou trabalhos de estudo, ou trabalhos de investigação... o que eu gostaria mesmo ... tendo em conta que estou a trabalhar com os meninos ciganos, que fosse uma experiência que fosse muito mais vivenciada. ”

Educadora AN	
Subcategorias	Unidades de registo
3.1- Disponibilidade	AN64- "Sim."
3.2- Moldes/tempo	AN66- "... idêntico aos cursos de formação que fazemos, umas vinte e cinco horas ou oficina de formação em que haja uma parte , que houvesse uma prática mais teórica em contexto de formação e depois possibilidade de trabalhar na prática. "
3.3- Abordagens	AN68- Talvez em relação a turmas multiculturais muito multiculturais , ahm// testemunhos de colegas que trabalham com realidades assim, e depois poder aprofundar e ver como se pode trabalhar com um grupo assim na prática. "

Educadora CA	
Subcategorias	Unidades de registo
3.1- Disponibilidade	CA- 64-“Sim + “
3.2- Moldes/tempo	CA66-“ ...Nunca como um curso de formação, mas se calhar como oficina, círculo de estudos , oficina, projeto, nunca como curso de formação em que nos debitam conceitos , mas como uma formação em que pudesse ter além de uma conceptualização , pudesse haver intervenção e pudesse haver uma reflexão sobre intervenção .
3.3- Abordagens	CA68- “...o que eu poderia fazer que é // se eu tenho em conta e se me preocupo com as diferentes culturas e com o que os meninos, e que seja respeitada apesar de virem a conhecer uma nova , se eu tenho essa preocupação aqui no jardim, como é que depois eu consigo passar essa preocupação , eu posso passá-la, quando eles passam para o para o 1º ciclo ,... é uma questão que me preocupa , porque no fundo eles acabam por ser respeitados pela sua diferença, aqui e depois chegam ao 1º ciclo e muitas vezes deixam de o ser, isso é uma coisa que me preocupa , eu acho que uma formação desse género faria sentido com professores do 1º ciclo e educadores de infância

Educadora EE	
Subcategorias	Unidades de registo
3.1- Disponibilidade	EE58- “Estou disponível, estaria até porque uma formação nessa área / tem implícito que vão estar incluídos outros conteúdos, não é? Porque não trabalhas a multiculturalidade no vazio, não é?”
3.2- Moldes/tempo	EE58- “... gostaria que fosse uma formação em exercício ou oficina , ou projeto ou eventualmente em auto formação em grupo. ”
3.3- Abordagens	EE60- “A que é que eu tenho de estar atenta para eu conseguir captar aquilo que é importante ser tido em conta nesse trabalho, eu posso achar que estou atenta mas haver dimensões específicas a que é importante nós estarmos atentas para podermos valorizar ... não passa só porque cantarmos cantigas de diferentes línguas ou aprendemos palavras de diferentes línguas , se calhar há outras questões mais profundas , não é? a que devemos estar atentas , ... porque nós estamos tão imbuídos da nossa formatação , não é? que se calhar não é fácil despirmo-nos dela para recetivos á diferença , ahm de facto gostava de saber e de aprender em ação , não é? formas, estratégias, de pôr isso em funcionamento , não é?

ANEXO 4- Quadro de cruzamento das entrevistas

Categoria I – *Formação*

Categoria II – *Educação para a interculturalidade*

Categoria III – *Vontade de Formação*

Categoria I – Formação

subcategorias	1.1 Modalidades e Temas	1.2- Finalidades	1.3- Vantagens e constrangimentos	1.4- Interesses	1.5- Iniciativas	1.6- Satisfação
Educadoras						
<ul style="list-style-type: none"> • AB 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos importantes na construção profissional • 1-Curso E.E. • 2-Mestrado em Administração e Planificação da Educação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer melhor • Melhorar intervenção educativa; • Colmatar áreas onde se sente menos segura • Construir documentos • Contextos de ação. • Contributo para uma escola de projetos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dois constrangimentos - Temáticas - Falta de tempo para ler e refletir 	<ul style="list-style-type: none"> • Três áreas: - Matemática; - Linguagem; - Artes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação por opção; • Seminários • Leitura • Didáticas do pré-escolar e do primeiro ciclo • Atividades experimentais e educação em ciências • Matemática 	<ul style="list-style-type: none"> • Muito satisfeita • Cansada por causa da burocracia e do seu investimento e disponibilidade.
<ul style="list-style-type: none"> • AL 	<ul style="list-style-type: none"> • Complementa m-se • Educação ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber inter-relações entre as pessoas, culturas e o ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Dois constrangimentos: • - Muito específica por 	<ul style="list-style-type: none"> • Duas áreas: • - Plástica; • - Artes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Internet: • - Página do ministério da educação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfeita e feliz

	<ul style="list-style-type: none"> • Mestrado na área da intervenção comunitária; • Crescimento pessoal/profissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar valores, atitudes • Fazer abordagens diversificadas e articuladas 	<p>áreas ou grupos</p> <ul style="list-style-type: none"> • - Não ir de encontro aos interesses dos educadores e ao seu contexto de trabalho. 		<ul style="list-style-type: none"> • - Mails entre colegas. 	
<ul style="list-style-type: none"> • AN 	<ul style="list-style-type: none"> • Tlc e Ciências 	<ul style="list-style-type: none"> • Colmatar lacunas da formação inicial • Melhorar práticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Dois constrangimentos - -Escassez de formação; • - Temáticas • Uma vantagem ajudana melhoria das suas práticas educativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Duas áreas: • -Matemática; --Expressão e comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Internet 	<ul style="list-style-type: none"> • Bastante satisfeita
<ul style="list-style-type: none"> • CA 	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em ciências da educação ; • Ação de formação em avaliação em educação Pré-Escolar; • Sábados pedagógicos” 	<ul style="list-style-type: none"> • Responder a inquietudes • Perceber e operacionalizar instrumentos pedagógicos • Coerência didática/pedagógica • Refletir 	<ul style="list-style-type: none"> • Dois constrangimentos: • - Oferta é muito reduzida • Não ir de encontro às necessidades das educadoras 	<ul style="list-style-type: none"> • Três tipos: • - Psicologia e pedagogia; -Sociologia; - Operacionalização das Orientações Curriculares. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Livros; • Ações de formação; • Grupos de reflexão; • Estagiárias 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfeita

<ul style="list-style-type: none"> • EE 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco investimento • Dois anos na licenciatura de psicologia; • Formações normais do centro de formação para progressão; • Parte curricular metodologias de investigação numa pós graduação. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender conteúdos de natureza pedagógica; • Potenciar ao máximo cada criança; • Conhecer ; • aprender a aprender 	<ul style="list-style-type: none"> • Três vantagens: • - Conteúdos de natureza pedagógica • - Conhecimento muito abrangente e alargado em muita áreas • - Fomenta a curiosidade e a maleabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Três áreas: • • - Matemática; • - Linguagem; • - <p>Conhecimento do Mundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de equipa; • Livros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bom grau de satisfação
--	--	--	---	--	--	--

Categoria II – Educação para a interculturalidade

Subcategorias	2.1 - Conceito de multiculturalidade	2.2- Conceito de interculturalidade	2.3- Importância /Finalidades	2.4- Orientações curriculares	2.5-Preparação pessoal/profissional	2.6- Práticas
Educadoras	<p>“... países diferentes a cada país estar associada uma cultura forma de viver e de ser diferente às vezes bastante diferente.” (cf. AB 34)</p> <p>... historia familiar, oportunidades culturais... A cultura é influenciada</p>	<p>“...interação entre as culturas...” (cf. AB 34)</p>	<p>“...convívio favorece o respeito pela diversidade e o enriquecimento mútuo... compreender e apoiar a riqueza de relações ao nível individual como comunitário....</p>	<p>“ não é uma coisa fixa, é flexível, elas são um documento orientador ... linha mestra ... em conta as várias metodologias de trabalho.”(cf.AB5 4)</p>	<p>“ Sim,... estejamos permanentemente informadas, de forma a ultrapassar as dificuldades, através da bibliografia, da pesquisa ou com outras pessoas.” (cf. AB 44,AB49)</p>	<p>“aproveitei” os saberes de casa e respeitei a sua família formação e investigação me fez tomar consciência da importância de respeitar a</p>

	<p>pelos valores que a criança tem em casa." (cf. AB47)</p> <p>-</p>		<p>promove o enriquecimento mútuo das pessoas através do respeito e defesa de todas as formas de cultura ... ser sensibilizadas ... educadores não ... mais evidenciada de maneira que as pessoas tenham consciência do que estão a trabalhar.... (cf. AB)34-AB 34-AB 40)</p>		<p>diversidade currículo tamanho único não era a solução</p> <p>... respeito por todas as culturas e pela aposta na diferenciação.</p> <p>...projeto curricular ressalvei, as idades, o ritmo de aprendizagem, e a cultura ... diversas profissões."(cf . AB 36 AB47)</p>
--	--	--	---	--	--

<p>• AL</p>	<p>“ ... são as diferentes culturas dentro de um grupo ...”(cf. AL45)</p>	<p>“... cruzamento ... no sentido de trabalhar em sintonia a multiculturalidade ... trabalhar a interculturalidade na multiculturalidade, ... fazer esse cruzamento.” (cf. AL45)</p>	<p>“Cada vez mais - É extremamente importante ... depende dos grupos que nós apanhamos ... exista na formação inicial.”(cf. AL41AL43)</p>	<p>“...estaque e se olharmos está lá, se pegarmos em cada em cada uma das áreas estanques não é trabalhado nível do conhecimento do mundo nós podemos explorar não estejam muito direcionadas documento orientador não deve ser encarado de uma forma muito fechada sem nunca estarmos limitados aquilo que está religiosamente escrito(cf. AL64-AL66-)</p>	<p>“ Acho que não, acho que não, muito sinceramente. Acho que não, porque aí eu sinto que estou um pouco descalça, como se diz, em termos de formação que não é fácil não é?” (cf. AL58)</p>	<p>“ahm //eu própria, ahm // eu ponho-me sempre a pensar se me considero ou não / eu procuro conhecer de acordo com o grupo que tenho apelamos a que seja aceite e respeitar a cultura dos outros...”(cf. AL48,AL56)</p>
-------------	--	--	---	---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> AN 	<p>“ ... uma sala em que hajam crianças de várias culturas” (cf. AN38)</p>	<p>“... cruzamento no sentido de trabalhar em sintonia a multiculturalidade” (cf. CA36)</p>	<p>“... dar resposta aos interesses e necessidades dessas crianças e ajudá-los a adaptarem-se ao nosso ambiente ... bastante importante ... interculturalidade pressupõe a educação democrática ... globalização... estar pronto para as integrar, sem sobrepor culturas.” (cf. AN 36 AN46)</p>	<p>“ não estão ainda muito direcionadas para os aspetos multiculturais, são pouco abrangentes acho que aprofundo mais do que propriamente o que vem das orientações curriculares” (cf. AN60, AN62)</p>	<p>“ Acho que preciso de pesquisar ainda mais se tiver um grupo muito multicultural” (cf. AN56)</p>	<p>“... Procuo saber mais quando ... no grupo surgem interesses por outras culturas, surgem crianças de outras culturas e tenho que saber mais, pesquisar o máximo possível, para poder diversificar o tipo de</p>
--	---	---	---	--	--	---

						<p>atividades que faço e conseguir dar resposta ao grupo ... tento que qualquer temática ... explorá-la por exemplo ao nível da linguagem, ... ao cultura alimentar de outros países, tradições ... sempre que posso tento trabalhar essas coisas com os</p>
--	--	--	--	--	--	--

						meninos, com o grupo.” (cf. AN40, AN44)
<ul style="list-style-type: none"> CA 	<p>“...diversidade de culturas”(cf. CA36)</p>	<p>“se cruzam como eles se influenciam umas ás outras a forma como essas culturas se interligam, se interligam sem // respeitando-se uma á outra...” (cf. EE35)</p>	<p>“... nós não podemos pura e simplesmente aglutinar e enfiá-los na nossa cultura sem termos em atenção a cultura que eles têm... é abafada...”(cf. CA32, CA44, CA46)</p>	<p>“...documento tão, tão eclético ... tão abertas não termos um currículo, um programa o desafio... vantagem enorme surgem e que nós agarramos e vamos investigar e depois investigar ... investigarem” (cf. CA62 CA68)</p>	<p>“... penso que sou capaz grupo com uma diversidade maior, poderia ser mais difícil mas, mas seria um desafio, portanto não era nada que me assustasse!” (cf. CA56)</p>	<p>“... grupo com uma diversidade maior, poderia ser mais difícil mas, mas seria um desafio, portanto não era nada que me assustasse! ... etnia cigana e que tentei sempre respeitar ... a</p>

						<p>cultura deles não fossem aculturados não fossem aglutinados... as aprendizagem que efetivamente necessitavam de fazer para passar para o ciclo seguinte, mas que respeitassem e que também partilhassem a cultura deles ... mas que</p>
--	--	--	--	--	--	--

						<p>eles partilhassem a sua cultura com os outros nomeadament e a nível linguístico ... questão das crianças com NEE crianças beneficiam trabalhado o respeito ... pela diferença de cada um // que todos nós somos diferentes ... facilidades e</p>
--	--	--	--	--	--	---

						<p>dificuldades...</p> <p>ajudar sem</p> <p>sobre proteger</p> <p>podem</p> <p>partilhar em</p> <p>relação ao que</p> <p>eles sabem e</p> <p>que os outros</p> <p>não sabem."</p> <p>(cf. CA38,</p> <p>CA58)</p>
<p>• EE</p>	<p>"...contexto multicultural... onde há muitas pessoas com muitas culturas" (cf.EE35)</p>	<p>"... inter implica a partilha, a troca, a interação, a osmose entre as diferentes culturas, o ambiente pode ser multicultural, mas não haver interculturalidade..." (cf.EE35)</p>	<p>'Acho... mais homogéneo há sempre diversidade... é um dos níveis de ensino onde ela é</p>	<p>"... abrangentes abertas se o educador não promove não tem a ver com as orientações, terá</p>	<p>" Sim eu acho que sim minha postura eu valorizo a diferença, valorizo e estou preocupada em respeitar a diferença em dar visibilidade à diferença ... muita preocupação</p>	<p>"... pode reverter a favor de todos potenciar, ampliar as questões e fazer delas matéria prima de trabalho que tudo é</p>

			<p>mais importante ... crianças em idade de formação, e se as suas caraterísticas não forem respeitadas... termos de auto estima de valorização da sua própria cultura... intervenção que se vai fazer mais tarde não tem o mesmo efeito cresceram com aquela ideia ou de estigma ou de não respeito, ou de não valorização, muito importante é</p>	<p>a ver consigo próprio, chama muito á atenção do respeito por cada criança pelo conhecimento de cada criança, por valorizar o contexto familiar, ... eu acho que elas tem isso salvaguardado... integrates na tua planificação e no teu projeto os dados que vais recolhendo das crianças, não só</p>	<p>intervirmos cada criança se sinta preferida sinta que é o objeto da nossa melhor atenção todos sintam isso a questão da individualidade questão que eu valorizo que eu sei, que estou atenta, agora não sei se seria capaz de implementar as melhores práticas, mas _ mas acho acho que sim. acho que estou preparada, penso que sim, penso que estou preparada.” (cf. EE50)</p>	<p>potencialment e enriquecedor pegarmos, difundimos no grupo projetos curriculares promover a boa relação promover o encontro consenso o darmo-nos bem, também é importante valorizar o desencontro tudo aquilo que é diferente que é conflito não promover a paz vazia” (cf. EE52)</p>
--	--	--	---	---	---	--

			importante nós intervimos numa idade que é estruturante da própria personalidade importante” (cf. (cf.EE31,EE33,EE43	em termos de desenvolvimento , mas em termos de saberes, de interesse, valorização do trabalho com a família” (cf. EE52, EE54)		
--	--	--	---	---	--	--

Categoria III – Vontade de *Formação*

Subcategorias	3.1- Disponibilidade	3.2- Moldes/tempo	3.3- Abordagens
Educadoras			
• AB	“ Sim . Estou, desde que tenha tempo .” (cf.AB53)	“Sobre a modalidade de projeto não corre bem e a oficina também não, em modalidade de curso e não oficina. Levar as experiências e depois destas articular os conteúdos .” (cf.AB55)	“ Precisar o conceito de multiculturalidade e interculturalidade , sabendo que toda a gente tem direitos e deveres, mas o direito à educação não é igual para toda a gente e o sucesso não é igual para todas as crianças. Gostaria de ter acesso a todos os conhecimentos mais atuais .” (cf.AB57)
• AL	“ Sim, sim .” (cf.AL68)	De grupos de trabalho , funcionar não sendo só para exposição teórica ou só	“ Neste momento tem a ver com a cultura cigana não é? Eu preciso eu

		<p>por bases de trabalho de mestrado ou de doutoramento, tendo sempre isso, mas sendo também um trabalho que nos possa pôr também em prática, formando grupos de trabalho para se tornar mais numa parte de construção //não ser muito em termos de seções, é muito difícil eu não te consigo dizer em termos de tempo.”</p> <p>- “Talvez 25 horas não sei. definir é muito difícil” . (cf. AL72,AL74)</p>	<p>sinto falta / de mais conhecimento, de um conhecimento muito mais profundo, porque aquilo que nós encontramos acaba por ser um trabalho ... muito prático, ... num determinado contexto, numa determinada área e nunca num grupo específico ... deveria ser alguém que tivesse trabalhado ... Ou trabalhos de estudo, ou trabalhos de investigação... o que eu gostaria mesmo ... tendo em conta que estou a trabalhar com os meninos ciganos, que fosse uma experiência que fosse muito mais vivenciada....” (cf.AL76)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • AN 	<p>“Sim.” (cf.AN64)</p>	<p>“... idêntico aos cursos de formação que fazemos, umas vinte e cinco horas ou oficina de formação em que haja uma parte, que houvesse uma prática mais</p>	<p>AN68- “ Talvez em relação a turmas multiculturais muito multiculturais, ... testemunhos de colegas que trabalham com realidades assim, e depois poder aprofundar e ver como se pode trabalhar com um grupo</p>

		teórica em contexto de formação e depois possibilidade de trabalhar na prática.” (cf.AN66)	assim na prática.” (cf.AN68)
• CA	-“Sim + “(cf. CA64)	-“ ...Nunca como um curso de formação, mas se calhar como oficina, círculo de estudos, oficina, projeto, nunca como curso de formação em que nos debitam conceitos , mas como uma formação em que pudesse ter além de uma conceptualização , pudesse haver intervenção e pudesse haver uma reflexão sobre intervenção. ” . (cf. CA66)	“...o que eu poderia fazer que é // se eu tenho em conta e se me preocupo com as diferentes culturas e com o que os meninos, e que seja respeitada apesar de virem a conhecer uma nova , se eu tenho essa preocupação aqui no jardim, como é que depois eu consigo passar essa preocupação ... para o 1º ciclo ,... é uma questão que me preocupa ... respeitados pela sua diferença, aqui e depois chegam ao 1º ciclo e muitas vezes deixam de o ser, isso é uma coisa que me preocupa , eu acho que uma formação desse género faria

			sentido com professores do 1º ciclo e educadores de infância “. (cf. CA68)
• EE	“Estou disponível... implícito que vão estar incluídos outros conteúdos, não é? Porque não trabalhas a multiculturalidade no vazio, não é?” (cf. EE58)	“... gostaria que fosse uma formação em exercício ou oficina , ou projeto ou eventualmente em auto formação em grupo. ” (cf. EE58)	“ A que é que eu tenho de estar atenta para eu conseguir captar aquilo que é importante ser tido em conta nesse trabalho, eu posso achar que estou atenta mas haver dimensões específicas a que é importante nós estarmos atentas para podermos valorizar ... não passa só porque cantarmos cantigas de diferentes línguas ou aprendemos palavras de diferentes línguas , se calhar há outras questões mais profundas... a que devemos estar atentas , ... porque nós estamos tão imbuídos da nossa formação, ... que se calhar não é fácil despirmo-nos dela para recetivos á diferença , ...

			gostava de saber e de aprender em ação, ... formas, estratégias, de pôr isso em funcionamento... "(cf. EE60)
--	--	--	---