

Um currículo para a diversidade: propostas para a educação da infância

A curriculum for diversity: proposals for early childhood education

Mónica Lourenço

Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Portugal

Artículo recibido: 22/10/13; evaluado: 23/04/14 - 17/06/14; aceptado: 16/09/14

Resumo

Nas sociedades atuais, caracterizadas pela diversidade, pela mobilidade e por um permanente processo de transformação, a escola vê-se convocada a dar respostas ao público escolar cada vez mais flexíveis e diferenciadas. Para tal, torna-se imprescindível adotar, desde a infância, práticas curriculares que contrariem a anterior lógica de homogeneidade e que reconheçam a diversidade quer como uma realidade estruturante das matrizes sociais atuais, quer como uma oportunidade de aprendizagem. Tendo como base um projeto de sensibilização à diversidade linguística desenvolvido com crianças em idade pré-escolar, este artigo apresenta um conjunto de propostas que podem nortear a construção de currículos para a diversidade no jardim de infância e suportar a edificação de escolas simultaneamente inclusivas e abertas à comunidade.

Palavras-chave: currículo; educação para a diversidade; sensibilização à diversidade linguística; educação infantil; inclusão

Abstract

In the current societies, characterized by diversity and mobility, and undergoing a permanent transformation process, the school is called upon to provide more flexible and differentiated responses to its students. To this end, schools must adopt, from early childhood onwards, new curricular practices that contradict the former logic of homogeneity and recognize diversity both as a matrix of the current societies and as a learning opportunity. Based on an awakening to languages project developed with pre-primary aged children, this paper presents a set of proposals that can guide the construction of curricula for diversity in early childhood education and support the creation of schools that are simultaneously inclusive and open to the community.

Keywords: curriculum; education for diversity; awakening to languages; early childhood education; inclusión

1. Introdução

Vivemos num mundo que se encontra em acelerado e profundo processo de transformação e que se apresenta cada vez mais plural. Esta pluralidade tem reflexos claros nas instituições escolares, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, que, como microcosmos das sociedades atuais, são frequentadas por crianças com histórias e percursos pessoais diversos (Mateus, 2011). Com efeito, a universalização do acesso à educação, os movimentos migratórios recentes e a rede global de comunicação, entre outros fatores, trouxeram para o interior das escolas uma grande multiplicidade de línguas, culturas, estruturas familiares, estilos de aprendizagem, valores e referências que vêm colocar novos desafios à educação.

Perante estes desafios, a escola é convocada a uma reestruturação que lhe permita, por um lado, garantir a equidade e o pleno desenvolvimento das potencialidades de que cada criança é portadora e, por outro lado, dotar as crianças de instrumentos que lhes permitam compreender e transformar um mundo marcado pela diversidade e por oportunidades em expansão (Andrade, Lourenço, & Sá, 2010).

De forma a superar estes desafios, a escola não pode continuar a por em prática um modelo de escolarização excludente e seletivo, assente num “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1991), definido por decisores externos e que apresenta as mesmas soluções a públicos diferenciados. Pelo contrário, a escola deverá assumir-se como um local inclusivo e gerador de mudança, onde se pratica e fomenta a participação, a formação crítica e o respeito pelas diferenças. Para tal, é necessário lutar por currículos responsáveis e flexíveis, que tenham em linha de conta todas as crianças e que proporcionem uma educação de qualidade, solidária, equitativa e democrática, em que todas se desenvolvam e aprendam umas com as outras.

Tendo em conta este contexto, é nosso objetivo, com este artigo, apresentar um conjunto de propostas que possam nortear a construção de currículos para a diversidade no jardim de infância e suportar a edificação de escolas simultaneamente inclusivas e abertas à comunidade. Para este efeito, numa primeira parte, procuraremos compreender de que forma o currículo escolar se poderá abrir a uma educação *para a* e *na* diversidade. Numa segunda parte deste texto, partiremos em busca das características de um currículo para a diversidade que possibilite a todas as crianças uma aprendizagem de acordo com as suas necessidades, interesses e valores. Finalmente, teceremos algumas considerações sobre a importância de promover uma educação de qualidade desde a infância.

2. O currículo escolar: possibilidades de uma educação *para a* e *na* diversidade

O currículo é um dos aspetos centrais que devem ser levados em linha de conta quando se procura reestruturar a escola no sentido de uma educação inclusiva que respeite e eduque para a diversidade. Por um lado, porque ele encerra as concepções, valores, conhecimentos e atitudes que enformam as opções e as práticas educativas; por outro lado, porque o currículo instituído se apresenta, muitas vezes, como um obstáculo às reformas educativas, sendo utilizado, inclusivamente, como pretexto para se manter a escola tal como ela está.

Apesar da dificuldade em apresentar uma definição unívoca de currículo escolar, pelo carácter polissémico deste conceito e pelo facto de ser utilizado com significações diversas nos discursos educativos e na linguagem comum dos agentes da educação, podemos entendê-lo, em sentido lato, como todo o conjunto de experiências planeadas e proporcionadas pela escola a um indivíduo e que são socialmente reconhecidas como necessárias, de modo a promover a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento enquanto pessoa e cidadão (Leite, 2002).

Este conjunto de experiências, que se sustentam num conjunto de valores, conhecimentos e atitudes, tem variado ao longo dos tempos, traduzindo diferentes ideologias e conceções de escola e de educação: por um lado, as que defendem que a educação é uma das vias privilegiadas para manter inalteráveis a sociedade e as relações que nela se estabelecem; por outro lado, as que sustentam que as instituições educativas devem desempenhar um papel decisivo na transformação da sociedade e das relações sociais.

Enquadrando-nos nesta segunda vertente, concebemos o currículo como algo mais do que uma mera lista de conteúdos disciplinares organizados em programas didáticos, considerando que o currículo deve abranger “todos os acontecimentos significativos no processo de vivências compartilhadas de experiências culturais” (Torres González, 2002, p. 138), afirmando-se como um projeto em construção permanente num espaço social de decisão e de experimentação contínua.

Neste sentido, defendemos uma conceção curricular crítica que encara o currículo como tendo um interesse emancipatório, “resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quantos participam nas actividades escolares” (Leite, 2002, p. 40), e que deve proporcionar às crianças possibilidades de reflexão sobre os seus próprios sistemas de valores e levá-las à sua autonomia, através de conteúdos facilitadores do seu desenvolvimento pessoal.

Este tipo de currículo supõe uma ação educativa que integra a imprevisibilidade inerente às diversas situações e às características individuais das crianças, desenvolvendo um esforço contínuo para conhecer, reconhecer e valorizar as diferenças, no sentido de preparar cada criança para “se compreender a si mesm[a] e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo” (Delors, 1996, p. 47).

Simultaneamente, um currículo crítico exige educadores reflexivos, que não se limitem a serem meros consumidores de previsões, prescrições e orientações vindas do exterior, mas que sejam eles próprios (co)responsáveis pelos projetos curriculares que elaborem e pela gestão do seu próprio trabalho, (re)construindo currículos, projetos e práticas que visem incluir todas as crianças, aceitar as diferenças, apoiar a aprendizagem e responder às suas necessidades individuais e da comunidade onde elas se inserem.

Neste âmbito, apresentamos na próxima secção um conjunto de linhas orientadoras que podem auxiliar os educadores na construção de currículos para a diversidade no jardim de infância.

3. Um currículo para a diversidade no jardim de infância

3.1 Ponto de partida

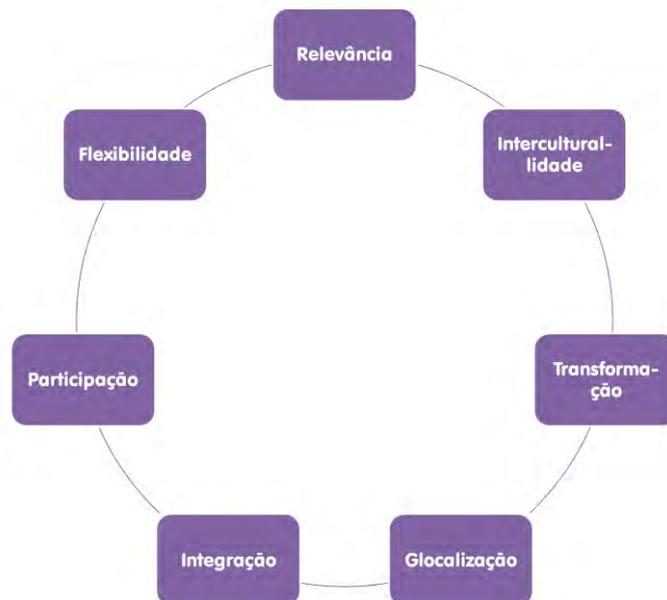
O ponto de partida para o estudo que aqui apresentamos foi um projeto de sensibilização à diversidade linguística desenvolvido num jardim de infância da cidade de Aveiro, Portugal, com um grupo de 21 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (cf. Lourenço, 2013; Lourenço e Andrade, 2013). Neste estudo as crianças participaram em sete sessões didáticas, de cerca de uma hora e meia, nas quais contactaram com um leque muito variado de línguas e culturas. As atividades propostas incluíram, entre outras, a realização da biografia linguística das crianças; a audição de canções infantis em diferentes línguas; a aprendizagem das onomatopeias dos sons dos animais; a familiarização com as tradições da Páscoa nos países de onde eram oriundas as crianças migrantes do grupo; a comparação do nome próprio em grego, mandarim e em hieróglifos egípcios; e a aprendizagem dos nomes de animais em vias de extinção nas línguas cherokee, inuktitut e kunama. Todas as sessões de sensibilização foram videogravadas e, posteriormente, transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo. Os resultados do projeto revelaram uma maior abertura das crianças à diversidade e à alteridade, uma maior predisposição para a aprendizagem de línguas e um desenvolvimento das suas capacidades fonológicas.

No estudo que aqui apresentamos revisitámos os dados recolhidos, com o objetivo de construir categorias que nos permitissem formular um conjunto de linhas orientadoras para a elaboração de currículos “amigos da diversidade” no jardim de infância.

3.2 Características de um currículo para a diversidade

A Figura 1 apresenta as sete categorias definidas com base na análise que conduzimos das sete sessões de sensibilização à diversidade linguística. Vejamos em que consiste cada uma destas categorias, que assumimos como características nucleares de um currículo para a diversidade, e de que forma estas podem ser operacionalizadas pelos educadores em contexto escolar.

Figura 1
Características de um currículo para a diversidade.



Relevância

Um currículo relevante promove aprendizagens que são significativas para todas as crianças e não só para aquelas que pertencem a grupos socioculturais dominantes ou que possuem determinadas competências. Segundo Blanco, currículo relevante é aquele que “tiene el alumno como centro, adecuando la enseñanza a sus características y necesidades, partiendo de lo que ‘es’, ‘sabe’ y ‘siente’ (...) y promoviendo el desarrollo de sus distintas capacidades, potencialidades e intereses” (2006, p. 9).

Um primeiro passo na construção de um currículo relevante passa, portanto, pelo conhecimento dos interesses, capacidades e dificuldades das crianças, bem como das suas diversidades (físicas, linguísticas, culturais, etc.), entendendo-as como elementos integradores e articuladores do próprio processo educativo, como fonte de enriquecimento mútuo e de intercâmbio de experiências.

Este foi o objetivo da primeira sessão de sensibilização à diversidade linguística que desenvolvemos. Nesta sessão, que intitulámos “Conhecemos tantas línguas!”, e da qual transcrevemos um pequeno excerto, procurámos conhecer os repertórios linguísticos das crianças, ou seja, as línguas que elas conheciam ou a que estavam expostas.

Professora: Todos falamos português, não é?

Maria¹: A Lígia fala com sotaque.

Professora: Sim, ela fala português do Brasil. Algumas palavras são pronunciadas de forma diferente. [...] Mas há uma menina aqui que fala uma outra língua...

Joana: É a Anne. Ela fala inglês.

Raúl: [interrompendo] Eu sei falar francês.

Professora: A sério?

¹ Todos os nomes indicados são pseudónimos.

Raúl: Um bocadinho. Antes falava mais. Agora só consigo perceber algumas palavras.

Maria: A Luísa percebe alemão.

Luísa: Um bocadinho.

João: Eu percebo espanhol.

Professora: Percebes espanhol? Quantos meninos também percebem espanhol?

[Muitas crianças levantam a mão.]

Este diálogo permitiu-nos selecionar um conjunto de línguas que fosse relevante para as crianças e que pudesse ser trabalhado na sessão seguinte. Assim, selecionámos como instrumentos de trabalho e de descoberta o português e as suas variedades, o inglês, o francês, o alemão e o espanhol, tendo as crianças realizado tarefas de discriminação auditiva através do visionamento de vídeos infantis nessas línguas. Pretendíamos, deste modo, não só sensibilizar as crianças para a diversidade linguística que existia dentro da própria sala de aula, valorizando os seus repertórios linguísticos, mas também torná-las mais conscientes da diversidade cultural, levando-as a conhecer outras maneiras de ser e de sentir, desenvolvendo atitudes de respeito face aos Outros e promovendo a sua integração. Neste sentido, consideramos que um currículo para a diversidade deve ser também um currículo intercultural.

Interculturalidade

Um currículo intercultural é aquele que reflete diferentes olhares e sensibilidades, não se centrando numa determinada cultura ou norma (cf. Corpas Nogales, 2011; Fernández González e Darretxe Urrutxi, 2011). “Esto supone reconocer y aceptar la relevancia curricular de las diferentes miradas culturales sin presuponer una preponderancia de una sobre otra, sino la búsqueda de un currículo inclusivo que suponga la incorporación de la diversidad cultural como un elemento transversal que atraviesa su propia concepción y desarrollo a través de estrategias cooperativas (...) en escenarios escolares complejos y heterogéneos” (Leiva Olivencia, 2011, p. 8).

Na sala de aula onde implementámos o nosso projeto havia uma menina de nacionalidade indiana que não sabia falar português nem inglês, e que, por esse motivo, tinha alguns problemas de relacionamento com as outras crianças. A educadora desconhecia a sua língua materna, uma vez que o diálogo com a mãe se realizava por meio de gestos. Numa das sessões de extensão, realizada pela educadora, as crianças ouviram versões em diferentes línguas da canção “My own home” do filme infantil *Mogli*. Ao ouvir a canção em Hindi, a menina começou a cantar e a rir. As outras crianças riram com ela, felizes com a descoberta realizada, dançando ao som da música e tentando imitar o que ela dizia. A partir desse momento, passaram a incluí-la nos seus jogos, explicando-lhe pacientemente o que deveria fazer e incentivando-a a participar nas suas brincadeiras.

Numa aula posterior, a educadora convidou a mãe da menina para mostrar às crianças as suas tatuagens de hena e alguns trajes típicos indianos, o que não só alargou os seus conhecimentos culturais, mas as ajudou a relativizar os seus próprios valores e costumes.

As salas de aula onde se pratica um currículo intercultural são, então, lugares onde o Outro, em vez de ser considerado estranho ou ignorante, é respeitado como alguém que tem muito a desvendar para os restantes elementos do grupo, um lugar onde todos e todas participam juntos na construção de um conhecimento cultural relevante, um lugar onde se convive democraticamente, se educa para a cidadania, enfim, um lugar de transformação.

Transformação

Um currículo transformador é um motor na construção de cidadãos ativos, comprometidos com o seu mundo e capazes de participar na sua mudança, em direção a sociedades mais justas e equitativas onde não exista exclusão, marginalização e discriminação de pessoas ou grupos. Este tipo de currículo reflete uma concepção de educação que não é neutra, mas sim capaz de proporcionar às crianças um posicionamento no momento de escolher manter o mundo tal como ele está ou participar na sua transformação em prol da justiça para todos e para todas.

Falar de um currículo para a diversidade é, então, falar de um currículo para o futuro “que contribuya a la formación integral de las personas y que atienda a las dimensiones personales, sociales y éticas de los sujetos, y a la vez, constituya el instrumento para la tan necesaria construcción de la ciudadanía” (Fernández Batanero, 2009, p. 59).

Foi esse o objetivo da sessão de sensibilização intitulada “As línguas também desaparecem”. Nesta sessão as crianças descobriram que, não obstante a visibilidade crescente da diversidade linguística, há línguas que correm o risco de desaparecer, pois têm um número reduzido de falantes. Na transcrição seguinte as crianças observam algumas imagens de falantes de línguas em vias de extinção:

Professora: Olhem aqui para este senhor [mostra uma imagem de um falante de cherokee com um casaco feito de penas]. Já viram como ele está vestido?

José: Parecem penas de pássaros!

Professora: Vocês conseguem fazer aqueles fatos?

Todos: Não!

Luísa: Se calhar se ele morresse... Vamos pensar que só havia este... Se ele morresse já não se faziam fatos daquilo nem nada. Só ele é que sabe fazer aquilo.

José: E aqueles três ali... [aponta para a imagem de três crianças Inuit]. Eles sabem coser aqueles casacos quentinhos e construir igloos, mas se eles morrerem, mais ninguém vai conseguir fazê-los porque ninguém fala a língua deles.

Professora: É verdade! Mais ninguém iria conseguir fazer estas roupas e construir este tipo de casas, porque só eles é que conhecem as técnicas. Então, quando as línguas desaparecem, o conhecimento das pessoas também se perde para sempre.

Este exemplo acentua a importância de apostar num currículo que, a par das competências instrumentais e técnicas, aposte na formação pessoal e social e no desenvolvimento de atitudes e valores, tais como a solidariedade, a justiça, a igualdade, o respeito pelas diferenças e a preservação do ambiente.

Glocalização

Uma proposta curricular transformadora e comprometida tem, pois, que ser, forçosamente, glocal, ou seja, deve ter em conta as características do mundo em que vivemos e das sociedades que nos rodeiam, mas não pode esquecer as realidades locais. Esta dimensão glocal do currículo permite que as crianças compreendam que o seu contexto próximo (pessoal e local), o seu contexto intermédio (regional e nacional) e o seu contexto distante (mundial) são sistemas relacionados e interdependentes, tanto quanto às causas dos problemas quanto às suas soluções. Por exemplo, a criança, ao refletir sobre problemas sociais e ambientais que afetam a totalidade do planeta, procura soluções em que ela e a comunidade possam fazer a diferença, permitindo-lhe desenvolver um pensamento sistémico e holístico sobre a realidade.

Durante as sessões de sensibilização que desenvolvemos, as crianças compreenderam que há problemas que afetam a humanidade como um todo, tais como a extinção das línguas, mas que elas podem fazer algo para contrariar esta ordem de eventos, como podemos ver na seguinte transcrição:

Professora: Então, o que é que podemos fazer para proteger as línguas?

Raúl: Filmar.

Professora: Sim, podemos falar com os falantes e gravá-los enquanto eles falam a sua língua.

Lígia: E escrever livros sobre as línguas.

Professora: E o que é que vocês podem fazer?

Carlos: Podemos aprender as línguas para elas não desaparecerem.

Um currículo global é, então, um currículo que não só estimula a crítica e a reflexão, levando as crianças e também as próprias educadoras a questionar, a desafiar e a colaborar na construção do seu próprio futuro, mas também um currículo que favorece o desenvolvimento de uma cidadania global e contribui para a formação de cidadãos identificados com os espaços linguísticos, culturais e cívicos que os rodeiam.

Integração

Em termos práticos, tal conclusão implica a construção de um currículo integrado, no qual os conhecimentos sobre as diversas áreas de conteúdo, em vez de se apresentarem isolados e de forma abstrata, estabelecem relações entre si e têm um enquadramento real. Para esse efeito, é fundamental que se construam escolas abertas ao exterior, que permitam que as aprendizagens escolares se relacionem cada vez mais com os acontecimentos que têm lugar fora da escola, nas ruas, nas moradas das crianças e nos meios de comunicação social.

Na sessão intitulada “Que forma estranha de escrever”, na qual as crianças descobriram outros sistemas de representação da linguagem oral, uma das crianças interrompeu por diversas vezes a professora, pois queria partilhar o que tinha visto num documentário sobre a Grécia:

Professora: Então vou-vos mostrar ali...

Lígia: [interrompendo] Na Grécia há muitas coisas antigas.

Professora: Sim, na Grécia há muitas coisas antigas. Vamos ver ali umas imagens da Grécia.

Todos: Uau!

Professora: Estão a ver as casas? De que cor são?

Todos: Brancas e azuis.

Professora: E ali naquela imagem...

Lígia: [interrompendo] Eu vi na televisão que existe um amuleto muito antigo de Afrodite.

Professora: Muito bem! Afrodite que era uma deusa grega. E que mais viste nesse programa?

Lígia: Eles também sabem muito dos deuses e querem aprender mais.

Professora: Muito bem!

Lígia: E eles gostam muito do branco. Porque as estátuas dos deuses também tinham branco e eles querem mostrar que gostam muito dos deuses... E nos museus têm coisas muito antigas...

Professora: Já viram as coisas que a Luísa sabe!

Um currículo para a diversidade não pode impedir as crianças de aplicarem os conhecimentos extraescolares que têm alguma relevância, sentido e relação com os conhecimentos e as experiências escolares, devendo ser organizado de forma a que a experiência que a criança adquire, de uma maneira familiar e natural, seja transportada e utilizada na escola. Por outro lado, o currículo deve permitir que as crianças desenvolvam competências, conhecimentos e valores que sirvam para trabalhar e viver de forma ativa nas comunidades locais e globais onde se inserem, o que favorece uma maior proximidade com a vida da comunidade.

Participação

Nesta linha de pensamento, um currículo para a diversidade deve ser também um currículo participativo, construído e reconstruído por todos os intervenientes na comunidade escolar e na comunidade alargada. Para tal, as escolas devem ser locais de encontro situados em terrenos de fronteira, “onde se pode negociar e ligar através da diferença e agir através da semelhança” (Vasconcelos, 2009, p. 35), onde todas as opiniões sejam valorizadas e onde se formem aspetos fundamentais da autonomia, da participação e da democracia.

Neste âmbito, faz todo o sentido promover processos de colaboração reflexiva e de partilha, bem como possibilidades de aprendizagem cooperativa, em que todos trabalhem em parceria para alcançar objetivos comuns. É igualmente importante fomentar a participação dos pais e de outros membros da comunidade nas atividades que têm lugar dentro da escola, uma vez que esta participação se pode assumir como um auxílio fundamental para alargar as interações das crianças e enriquecer o processo educativo, criando um maior sentido de comunidade, em que todos e todas trabalhem juntos para a construção de escolas verdadeiramente inclusivas e democráticas onde se respeitem as diferenças.

Foi esse o objetivo da sessão intitulada “E tu, como celebras a Páscoa?” que contou com a participação dos pais de algumas crianças que se dirigiram à escola para partilharem as tradições da Páscoa nos seus países. Nesta transcrição, os pais da criança brasileira falam sobre algumas tradições gastronómicas:

José: O que isso?

Pai: Chama-se “paçoca”. É um doce de amendoim que há. Come-se assim simples e tudo. É muito doce e muito bom. Come-se na Páscoa.

Mãe: Em Portugal há as amêndoas, no Brasil comemos amendoins. É porque aqui há muitas amendoeiras.

Pai: Enquanto no Brasil há amendoins.

Professora: Percebem o que eles dizem?

Luísa: Sim! É a mesma língua.

Professora: É isso! Todos falamos português. Nós falamos português de Portugal e no Brasil fala-se português do Brasil. Então, quais são as diferenças?

Lígia: Os sons.

Professora: Muito bem, Lígia! A pronúncia é diferente e algumas palavras também.

Luísa: Chocolate [com sotaque do português do Brasil]. Parece que estão a cantar.

Para além de criarem um clima de aprendizagem agradável, estas atividades contribuíram para a valorização do repertório linguístico e cultural das crianças, que entenderam que a sua língua e a sua

cultura não são um *deficit* ou um problema a erradicar, mas características importantes da sua identidade das quais se podem orgulhar.

Flexibilidade

Pelo exposto, é possível compreender que um currículo para a diversidade tem de ser um currículo flexível, quer no nível dos seus princípios e intenções, quer no nível dos processos e critérios previstos para a sua organização. Um currículo flexível deve ser entendido como uma hipótese de trabalho e não como algo fechado e acabado, destinado ao “aluno médio”. Esta flexibilidade e abertura permitem que o educador, a partir das orientações curriculares estabelecidas em âmbito nacional, contextualize o conteúdo das aprendizagens, incorporando os conhecimentos, valores culturais e sociais da comunidade onde a escola está inserida. Deste modo, poderá satisfazer as necessidades educativas das crianças, ajudando a prevenir o absentismo e o fracasso escolar futuros.

Em suma, um currículo para a diversidade, organizado de acordo com as linhas orientadoras que aqui apresentámos e implementado desde o jardim de infância, permite respeitar as crianças nas suas diferenças específicas, permite adaptar o sistema às necessidades educativas de todas as crianças, permite que se construam momentos de aprendizagem para toda a comunidade, favorecendo, deste modo, a regulação dos sistemas de ensino de maneira a conseguir um conhecimento e uma convivência escolar que dê como resultado, num futuro próximo, uma sociedade realmente intercultural e, por conseguinte, mais equitativa e mais solidária.

4. Considerações finais

O direito à educação é um direito fundamental a que todas as crianças devem ter acesso, assumindo-se como uma via promotora de aprendizagens necessárias ao desenvolvimento pessoal, à participação na sociedade, ao acesso ao conhecimento e à vivência dos direitos humanos e, deste modo, como um meio valioso para combater a pobreza, a exclusão social e a opressão.

Apesar de inscrito numa série de recomendações e orientações de organizações internacionais, este direito continua, mesmo nos dias de hoje, a ser negado a muitas crianças em todo o mundo, que não têm acesso a instituições educativas ou que, mais frequentemente, não têm outra alternativa a não ser a de permanecerem num sistema educacional onde prevalecem a filosofia industrial e os currículos homogêneos e que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade (UNESCO, 2009).

Com o advento de sociedades e escolas multilingues e multiculturais, uma educação de qualidade deve ser, necessariamente, uma educação inclusiva, equitativa, relevante e intercultural, que tenha em linha de conta a diversidade de características das crianças e que procure promover o desenvolvimento de atitudes e de capacidades conducentes ao diálogo, ao respeito e à paz. Uma educação de qualidade, é, portanto, uma educação *para a e na* diversidade, que respeita e valoriza os repertórios e as experiências das crianças, que abraça todas as línguas e culturas e as encara como ferramentas para olhar o mundo e participar ativamente na sua transformação.

Porém, educar *com* e *para* o respeito pelo pluralismo de pessoas, instituições, culturas e convicções exige mudanças radicais. É indispensável “cortar com o passado” e pôr fim à utopia pedagógica da “turma ideal” onde todas as crianças são iguais e onde todas evoluem ao mesmo ritmo; é fundamental fazer emergir todas as cores, formas e feitios presentes na sala de aula e apreciá-los como vitais para todas e para todos; é imprescindível experimentar novas abordagens didáticas, como a sensibilização à diversidade linguística, que se oferece como uma possibilidade de intervenção no âmbito de um currículo para a diversidade; finalmente, é essencial inspirar os educadores a irem mais além, a aceitarem desafios e a passarem do medo à ousadia (Freire e Shor, 1986) na construção de currículos onde a diferença, todas as diferenças, sejam um valor a conhecer, a respeitar e com que aprender.

Referências bibliográficas

- Andrade, A. I., Lourenço, M., e Sã, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercomprensão*, 15, 68-89.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Corpas Nogales, J. M. (2011). Profesora y alumnado ante la diversidad cultural: estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57(1), 1-9.
- Fernández Batanero, J. M. (2009). *Un currículo para la diversidad*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fernández González, A., e Darretxe Urrutxi, L. (2011). La escuela inclusiva: realidad intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2), 1-11.
- Formosinho, J. (1991). Currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único. In F. Machado (Ed.), *Currículo e desenvolvimento curricular: problemas e perspectivas* (pp. 262-264). Porto: Edições ASA.
- Freire, P., e Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leiva Olivencia, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-14.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não publicada).
- Lourenço, M., e Andrade, A. I. (2013). Promoting phonological awareness in pre-primary education: Possibilities of the awakening to languages approach. *Language Awareness*. doi: 10.1080/09658416.2013.783585
- Torres González, J. A. (2002). *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores, Lda.